

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHRISTIANE GOSSELIN

ÉTUDE COMPARATIVE DE L'OPINION DES ENSEIGNANTS
DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE À STATUT
PRÉCAIRE ET À STATUT RÉGULIER OU PERMANENT
QUANT AUX COMPORTEMENTS DE VIOLENCE ET
D'INDISCIPLINE QU'ILS OBSERVENT CHEZ LES
ÉLÈVES ET LES MOYENS QU'ILS UTILISENT POUR LES
PRÉVENIR ET LES CONTRER

septembre 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire vise à identifier les comportements d'indiscipline et de violence observés par 59 enseignants du primaire ainsi que les moyens qu'ils utilisent pour prévenir et contrer ces comportements. Elle vise plus spécifiquement à découvrir les différences entre deux groupes d'enseignants: 42 enseignants à statut régulier et 17 occupant un statut précaire.

Pour les fins de l'étude, le *Questionnaire d'évaluation de la violence et de l'indiscipline à l'école (QÉVIE)* a été spécifiquement construit. À l'aide du test *U* de Mann-Withney, les différences significatives entre les deux groupes sont rapportées quant aux 44 comportements d'indiscipline et de violence observés et aux 68 moyens utilisés pour prévenir et contrer la violence.

Les résultats sont présentés en regard du statut des enseignants. La recension des écrits permet de croire que les enseignants à statut précaire sont plus souvent témoins et victimes de comportements de violence et d'indiscipline. Les résultats démontrent des différences statistiquement significatives ($p \leq 0,05$) entre les deux groupes. Les enseignants à statut précaire, comparativement aux enseignants à statut régulier, observent plus fréquemment les comportements suivants: (1) le refus de respecter les règlements en général; (2) le refus de respecter un règlement en particulier; (3) ridiculiser ou se moquer d'un élève différent. Cependant, le plagiat est plus souvent observé par les enseignants ayant un statut régulier. Quant aux stratégies d'intervention qui font l'objet de différences statistiquement significatives, ce sont les enseignants à statut régulier qui, comparés aux enseignants à statut précaire, les utilisent plus fréquemment. Ces trois stratégies sont: (1) séparer les élèves; (2) assigner une nouvelle place à un élève et (3) inviter les parents à rencontrer le directeur.

Le questionnaire recueille diverses perceptions additionnelles sur des éléments reliés à la violence et à l'indiscipline à l'école.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier d'abord mon directeur de recherche, monsieur Ghyslain Parent, pour sa grande disponibilité, son expertise, ainsi que sa manière fine et discrète d'éveiller mon intérêt et mon enthousiasme pour ma propre recherche tout en respectant mon rythme.

Mes remerciements vont aussi aux directeurs d'école qui m'ont ouvert leurs portes, souvent avec une grande disponibilité, pour me faire profiter de leur expérience et de leurs conseils.

Je m'adresse également à toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont répondu avec franchise et professionnalisme au questionnaire de recherche. Sans leur collaboration, il aurait été impossible d'obtenir une information précieuse sur des aspects de la réalité quelquefois difficile de l'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
CHAPITRE 1	5
1.Situation du problème.....	6
1.1.Présentation du centre d'intérêt.....	6
1.2.Identification du problème	8
1.3.Importance de la recherche	10
1.4.Questions de recherche	13
CHAPITRE 2	15
2.Cadre de référence.....	16
2.1.L'indiscipline et la violence à l'école.....	16
2.2.Les moyens pour contrer l'indiscipline et la violence à l'école.....	41
2.2.1 Les principaux médiateurs pour contrer la violence.....	54
2.2.2 Les programmes pour contrer la violence....	62
2.3.La précarité d'emploi de l'enseignant et les liens avec les comportements de violence des élèves à l'école.....	77
CHAPITRE 3	94
3.Méthode de recherche.....	95
3.1.Objectifs de la recherche.....	95
3.1.1.Hypothèses statistiques de recherche.....	95
3.2.Méthode de recherche.....	98
3.2.1.Type de recherche.....	98
3.2.2.Instrument de recherche.....	98

3.3.Traitement statistique et analyse des données...	102
3.4.Sujets.....	103
CHAPITRE 4	107
4.Présentation des résultats.....	108
4.1.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant à la fréquence des comportements inadaptés dans leur école.....	109
4.2.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant à l'efficacité du code de vie de leur école.....	110
4.3.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant à l'efficacité du code de vie de leur classe.....	111
4.4.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant au pourcentage d'élèves de l'école qui présentent des comportements inadéquats..	112
4.5.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant au pourcentage d'élèves de leur classe qui présentent des comportements inadéquats..	112
4.6.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant au pourcentage de garçons de leur classe qui présentent des comportements inadéquats..	112
4.7.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant au pourcentage de filles de leur classe qui présentent des comportements inadéquats..	113
4.8.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant à leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques de leurs élèves.....	113
4.9.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant au comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants.....	114
4.10.Perception des enseignants et enseignantes du primaire quant au pourcentage des mauvais	

comportements qui apparaissent à dix endroits différents de l'école.....	115
4.11.Fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe par des enseignants et enseignantes du primaire.....	117
4.12.Les quinze comportements inacceptables les plus souvent observés par l'ensemble des enseignants.....	120
4.13.Les quinze comportements inacceptables les moins souvent observés par l'ensemble des enseignants.....	123
4.14.Utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe par des enseignantes et enseignants du primaire.....	125
4.15.Les quinze moyens les plus utilisés par l'ensemble des enseignants afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....	131
4.16.Les quinze moyens les moins utilisés par l'ensemble des enseignants afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....	134
4.17.Comparaison entre les enseignants à statut régulier et les enseignants à statut précaire quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....	137
4.18.Comparaison entre les enseignants à STATUT RÉGULIER et les enseignants à STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe.....	142
CHAPITRE 5	150
5.Interprétation des résultats.....	151
5.1.Fréquence des comportements inadaptés	

dans l'école.....	153
5.2.Efficacité du code de vie de l'école.....	154
5.3.Efficacité du code de vie de la classe.....	155
5.4.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage d'élèves de l'école qui présentent des comportements inadéquats.....	156
5.5.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage d'élèves de leur classe qui présentent des comportements inadéquats...	157
5.6.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage de garçons et de filles de leur classe qui présentent des comportements inadéquats.....	158
5.7.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques de leurs élèves.....	161
5.8.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants.....	162
5.9.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au lieu d'apparition des comportements inadaptés dans l'école.....	163
5.10.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à la fréquence d'apparition des comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe.....	167
5.11.Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à la fréquence d'utilisation de moyens permettant de prévenir et de contrer les comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe.....	171
5.12.Comparaison entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à la fréquence d'apparition des comportements de violence et d'indiscipline danleur classe.....	173

5.13.Comparaison entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à la fréquence d'utilisation de moyens permettant de prévenir et contrer les comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe.....	177
CONCLUSION	183
RÉFÉRENCES.....	191
ANNEXES	200
[Questionnaire, lettres aux enseignants, commentaires des enseignants]	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence des comportements inadaptés dans leur ÉCOLE..9.....0.....	1
Tableau 02: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de l'efficacité du code de vie de leur ÉCOLE.....	110
Tableau 03: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de l'efficacité du code de vie de leur CLASSE.....	111
Tableau 04: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de leur EFFICACITÉ PERSONNELLE face à la gestion des comportements problématiques de leurs élèves.....	114
Tableau 05: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception du comportement de LEURS ÉLÈVES en présence d'AUTRES enseignants.....	115
Tableau 06: Présentation des résultats [minima, maxima, moyennes et écarts-types] recueillis auprès des répondants (n= 47) quant au pourcentage des mauvais comportements qui apparaissent à dix endroits différents de l'école.....	116
Tableau 07: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence de COMPORTEMENTS de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....	118
Tableau 08: Présentation, [ordre décroissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze COMPORTEMENTS INACCEPTABLES les plus observés par l'ensemble des enseignants (N=59).....	121
Tableau 09: Présentation, [ordre croissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze COMPORTEMENTS INACCEPTABLES les moins observés par l'ensemble des enseignants (N=59).....	123
Tableau 10: Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe.....	126

Tableau 11: Présentation [ordre décroissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] des quinze MOYENS les plus utilisés, par l'ensemble des enseignants (N=59), afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....132

Tableau 12: Présentation [ordre croissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] des quinze MOYENS les moins utilisés, par l'ensemble des enseignants (N=59), afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....135

Tableau 13: Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-*U* de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.....138

Tableau 14: Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-*U* de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe.....143

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Les enseignantes et les enseignants du Québec sont en contact avec de nombreux élèves aux personnalités fort différentes. Ils sont les premiers responsables du développement éducatif de l'ensemble des étudiants qui leur sont confiés. Certes, ils ont la chance de vivre des expériences extrêmement enrichissantes avec leurs élèves. Ces intervenants de première ligne ont, selon Goupil (1990), le devoir d'organiser un climat qui favorise l'apprentissage. Selon Goupil, Michaud et Comeau (1988), le climat d'apprentissage peut être décrit comme le cadre psychosocial à l'intérieur duquel l'élève apprend; le climat sert de balise à ses comportements et, par conséquent, à ses apprentissages.

En effet, la création d'un environnement harmonieux influe sur la prévention des problèmes de discipline. La qualité des activités offertes et le fait que les leçons soient bien structurées, motivantes, ouvertes et intéressantes règlent bien des problèmes.

Il y a fort à parier que les enseignants font vivre aux élèves de nombreuses activités de ce genre. Cependant, un jour ou l'autre, plusieurs pédagogues se voient confrontés avec la réalité de l'indiscipline en classe. Le discours des enseignants (Dufresne, Lamothe, Payeur et Piotte, 1988) laisse penser que ceux qui vivent la précarité

de l'emploi sont plus victimes de la violence à l'école que leurs homologues à statut permanent.

Nous avons donc voulu explorer les différents sentiers qui décrivent la réalité des enseignants à statut précaire, comparée à la réalité de leurs homologues qui ne vivent pas cette précarité, quant aux comportements de violence qui sont présents au préscolaire et au primaire. Par ailleurs, dépendamment de leur statut contractuel, ces enseignants utilisent probablement des stratégies et des moyens différents pour contrer ces comportements, somme toute, dérangeants à l'école. Il est donc pertinent de décrire ces stratégies.

Il est important de préciser que cette étude n'a pas observé les comportements eux-mêmes. En effet, il aurait probablement été fort utile d'aller observer l'apparition ou la non-apparition de ces comportements, mais nous avons préféré opter pour l'analyse des perceptions des enseignants. Les perceptions, quoique beaucoup plus subjectives que l'observation du fait lui-même, laissent quand même transparaître une information importante sur la réalité. Ces perceptions subjectives, surtout au niveau de la fréquence d'utilisation des stratégies d'intervention, indiquent les moyens que les sujets valorisent dans leurs interventions pédagogiques.

Sans croire à une recette-miracle pour créer un climat exempt de comportements inadéquats, les enseignants, préoccupés par la violence et l'indiscipline des élèves en classe, recherchent avec intérêt des informations qui leur permettront de mieux comprendre ce phénomène.

La recension des écrits est probablement fort révélatrice de cette réalité et amène d'intéressantes informations. Cependant, il devenait souhaitable d'analyser cette problématique en relation avec la précarité d'emploi qui affecte bon nombre d'enseignants. Cette vision est sûrement l'aspect novateur qui permet, humblement, d'enrichir le monde des connaissances en sciences de l'éducation.

CHAPITRE I

SITUATION DU PROBLÈME

1. SITUATION DU PROBLÈME

1.1 Présentation du centre d'intérêt

L'auteure de cette recherche possède une formation de spécialiste en musique et un brevet d'enseignement au préscolaire. Depuis plus de cinq ans, alors que je réorientais ma carrière, j'ai eu l'occasion d'enseigner la musique dans différentes écoles du primaire et de rencontrer des clientèles variées, autant du secteur régulier que des élèves fréquentant les classes spéciales.

Il est connu de tous que les spécialistes n'ont pas un groupe d'élèves fixe et qu'ils doivent rencontrer plusieurs groupes quotidiennement dans l'école ou les écoles qui leur sont assignées. Ce type d'enseignement m'a apporté de nombreuses expériences gratifiantes. Mais, comme une majorité d'enseignants, j'ai aussi vécu quelquefois des contacts difficiles avec certains élèves. Des discussions avec des collègues de travail m'ont permis de constater que plusieurs enseignants vivaient également des relations tendues avec certains élèves tandis que d'autres affirmaient n'avoir jamais été témoins de comportements inadaptés chez leurs élèves. Ces différences dans le vécu des enseignants me questionnaient.

Depuis plusieurs années, les préoccupations reliées à la violence et à l'indiscipline à l'école

retiennent l'attention. En 1984, un avis du Conseil supérieur de l'éducation (Boivin et Roy, 1988) ainsi qu'un rapport du Conseil du Statut de la femme (Boivin et Roy, 1988) visaient déjà à sensibiliser la population québécoise au fait que la violence est un phénomène qui s'exerce aussi entre les enfants. Cette problématique de la violence à l'école intéresse de nombreux auteurs. Déjà, Mersky (1983) rapporte que les événements reliés à la gestion de la violence et de l'indiscipline sont l'une des causes majeures de stress et d'insatisfaction chez les enseignants. Bloom (1983: voir Wood, 1986) note que l'adolescence est, de façon normale, une période particulièrement fertile de conflits entre les générations. Ces conflits prennent une intensité particulière dans les relations entre les adolescents perturbés et leurs professeurs lorsque ces derniers vivent de longues heures avec des étudiants frustrés, au comportement provocateur. Plusieurs enseignants affirment même avoir été victimes de violence de la part d'élèves. Plus précisément, Legault-Faucher (1994) affirme que les suppléants auraient plus tendance que les enseignants à être victimes des mauvais traitements des élèves qu'ils reçoivent.

1.2 Identification du problème

Bien que plusieurs des études consultées ne fassent pas spécifiquement référence au statut de l'enseignant, le suppléant semble être victime de sa situation précaire (Legault-Faucher, 1994). Cette personne, qui arrive le matin pour remplacer, connaît peu ou pas le code de vie de l'école, surtout dans les spécialités. Il n'est pas informé sur ce que les élèves ont vécu la veille et ne connaît pas les chahuteurs. Paradoxalement, il les attend de pied ferme, tout en souhaitant leur faire vivre une expérience d'apprentissage satisfaisante. Quoique bien placé pour témoigner de l'importance d'établir un bon contrôle de la discipline avant de penser à poser une action éducative, les moyens dont il dispose sont très limités. De plus, dans une petite heure, il sera déjà devant un autre groupe inconnu, à reconstruire une nouvelle relation temporaire. Demain, il aura quitté la scène, n'ayant probablement plus le temps déjà de se soucier d'avoir maladroitement renforcé les tendances agressives de certains élèves. Souvent, malheureusement, il partira sans avoir même la possibilité de communiquer des informations importantes au professeur régulier.

Les suppléants se trouvent souvent confrontés à des expériences difficiles puisque certains enseignants réguliers et certains spécialistes, qui prennent une journée de maladie, vont souvent choisir un jour où ils sont supposés recevoir les groupes les plus difficiles et ce, dans les écoles les plus défavorisées. Les suppléants doivent donc fournir leur prestation dans des conditions peu favorables.

La discipline devient donc une question de survie pour l'enseignant suppléant. Pour réussir à dispenser ses cours efficacement, et ainsi ne pas contribuer à perpétuer ce mythe qui veut que les suppléants n'enseignent pas vraiment mais font du gardiennage, il semble que le suppléant doive développer une certaine habileté à prendre le contrôle de la classe et à entrer en relation rapidement avec le groupe afin d'arriver à produire une expérience positive pour tous (Wood, 1986). En effet, selon Wood (1986), les professeurs efficaces prennent rapidement le contrôle de la classe et ce, indépendamment de leur philosophie personnelle de l'éducation. Toujours selon Wood (1986), cette habileté est plus du domaine psychologique que physique. L'enseignant efficace utilise la position dominante à la fois pour aider son groupe à vivre des expériences satisfaisantes et pour diminuer les conflits.

Un constat laisse penser que l'opinion des enseignants-suppléants, à statut précaire, n'est pas toujours prise en compte pour comprendre un phénomène qui les victimise plus que ceux qui ont une place réelle dans l'école. En effet, pour mieux contrer la violence à l'école, la Centrale de l'enseignement du Québec (1992) signale à tous les enseignants l'importance d'analyser ensemble leur milieu de vie et de s'entendre sur les moyens les plus appropriés. Cependant, la Centrale ne mentionne pas qu'il pourrait être pertinent de considérer l'opinion des suppléants, même occasionnels.

Le but de cette recherche vise une meilleure compréhension de la réalité de deux groupes

d'acteurs devant le phénomène de la violence scolaire qui, selon Brunet (1991) et Lamoureux (1992), gruge leur motivation et leur qualité de vie et vient contrecarrer leur action éducative. Il semble nécessaire d'entreprendre une démarche détaillée afin de connaître plus à fond les particularités du vécu des enseignants.

1.3. Importance de la recherche

Pour Brendtro et Long (1995), le problème de la violence chez les jeunes est d'une grande importance. La violence réfère à un comportement qui «viole» les autres en quelque sorte.

Wasicsko et Ross (1982: voir Dawoud et Côté, 1986) mentionnent qu'à chaque seconde pendant un enseignement, les enseignants pourraient observer un cas de «mauvaise conduite». Dix des onze sondages effectués par Gallup entre 1969 et 1980 auprès des Américains révèlent que la discipline est un problème majeur dans les écoles secondaires publiques. Le quatorzième sondage Gallup (Gallup, 1982) place le manque de discipline parmi les problèmes majeurs que les écoles américaines ont affronté en 1982. Le sujet est devenu public et les médias en parlent souvent.

Les besoins en terme d'observation de la problématique de la violence auprès des enseignants ne sont plus à démontrer. Tous les intervenants s'entendent pour dire que la violence est bien présente à l'école et vient miner les efforts pédagogiques de plusieurs. Jour après jour, les

enseignants développent de nouvelles stratégies pour contrer les comportements dérangeants et la violence, autant celle qui est dirigée contre eux que contre les camarades. Certains enseignants affirment ne plus savoir comment animer leur vie scolaire pour combattre la violence. Il y a donc lieu d'identifier et de partager les stratégies efficaces. Par ailleurs, l'identification d'un groupe d'enseignants plus victimisé par la violence pourrait permettre de planifier des stratégies organisationnelles pour leur apporter l'aide opportune et conduire à un climat pédagogique plus satisfaisant pour tous les enseignants, ainsi que pour les élèves. En effet, comme le mentionnent Boudreault et Fontaine (1983), au sujet de la violence, l'école est, pour les jeunes, à la fois le lieu de grands espoirs et de grandes déceptions. Gnagey (1983: voir Dawoud et Côté, 1986) remarque que ce sont les élèves «dérangeants» qui perçoivent la vie à l'école comme moins satisfaisante, les classes moins intéressantes et les enseignants moins efficaces.

Selon l'étude de Chapman (1979), selon 69% des élèves, les problèmes de discipline sont nombreux. Par exemple, Chapman (1979) observe que, parmi les comportements inadéquats au secondaire, les problèmes les plus importants sont: (1) «sécher» les cours; (2) utiliser des blasphèmes ou des jurons; et (3) s'absenter de l'école. Ces problèmes sont le fait de 68% des élèves et ce, avec une régularité assez élevée. Vient ensuite le problème des chicanes qui touche 50% des élèves. Pour éviter les conflits et les problèmes de comportement, l'administration transfère 23% des élèves dans d'autres écoles. Les registres indiquent que les

problèmes apparaissent à nouveau dans les écoles où ces élèves ont été transférés.

Les enseignants et les élèves ne s'accordent pas toujours pour identifier les comportements et les indicateurs de violence à l'école. Dans leur étude sur les problèmes de discipline au secondaire, Dawoud et Côté (1986) rejoignent 264 enseignants et 1170 élèves. Sur une liste de 35 comportements d'indiscipline, les répondants devaient indiquer la fréquence et le degré de dérangement de ces comportements. Les résultats montrent que les élèves reconnaissent à ces comportements un pourcentage de fréquence plus élevé que les enseignants alors que ces derniers accordent un pourcentage plus élevé au degré de dérangement causé par l'émission de ces comportements.

Les travaux de Dawoud et Côté (1986) s'intéressent surtout à l'indiscipline et la violence au secondaire. Toutefois, selon Hyman et d'Alessandro (1984), le problème ne concerne pas seulement l'école secondaire. Il ne faut pas s'étonner de trouver dans les écoles primaires des problèmes de discipline qui entraînent des punitions physiques et morales. Aux États-Unis, Hyman et d'Alessandro (1984) notent même que chaque année, au primaire, des millions d'écoliers sont sujets à des punitions physiques, suspensions et expulsions.

Gnagey (1981: voir Dawoud et Côté, 1986) manifeste des inquiétudes par rapport aux résultats indiquant que les élèves qui dérangent le travail de l'enseignant ne se soumettent pas non plus aux lois en dehors de l'école. Selon Gnagey (1981: voir Dawoud et Côté, 1986), ceci rend l'éducation

publique partiellement responsable de la délinquance juvénile. Bruner et al. (1982: voir Dawoud et Côté, 1986) mentionnent que les préoccupations qui reçoivent le rang le plus élevé chez 164 enseignants du niveau secondaire sont le maniement de la classe et le maniement administratif. La gestion de la classe est la préoccupation majeure des enseignants. Le manque de support administratif quant à la discipline en classe occupe la première place alors que l'hostilité des élèves vis-à-vis de l'enseignement et les étudiants perturbateurs occupent la deuxième place.

En somme, les auteurs consultés indiquent que l'augmentation de la violence à l'école est une problématique de grande actualité. Il est donc pertinent d'en connaître la nature et d'évaluer le choix des enseignants quant aux stratégies d'intervention qu'ils privilégient.

1.4. Questions de recherche

Dans un premier temps, cette étude se veut exploratoire et descriptive. Elle vise à identifier la fréquence des comportements de violence et d'indiscipline telle qu'observée par les enseignants à l'école. Elle souhaite également identifier les moyens que les enseignants utilisent pour les prévenir et les contrer.

Aussi, dans un deuxième temps, cette étude vise à répondre à la double question de recherche suivante: *Est-ce que les enseignants à statut*

précaire [à contrat à temps partiel, à la leçon ou suppléants occasionnels] perçoivent l'indiscipline et la violence de la même façon que les enseignants à statut régulier [permanents, en voie d'atteindre la permanence ou suppléants réguliers ayant la permanence]? et Est-ce que les enseignants à statut précaire gèrent les comportements d'indiscipline et de violence de la même façon que les enseignants à statut régulier?

En d'autres termes, l'objectif principal de cette recherche est de réaliser un bilan des comportements d'indiscipline et de violence dont sont victimes les enseignants et d'identifier les différentes stratégies qu'ils utilisent pour contrer ces comportements dérangeants. D'une façon spécifique, il s'agit:

1- D'identifier les comportements d'indiscipline et de violence observés par les enseignants dans les écoles primaires;

2- D'identifier les techniques d'intervention utilisées par ces mêmes enseignants pour prévenir et maîtriser ces comportements;

3- Vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les enseignants à statut précaire et les enseignants permanents quant à l'identification des comportements de violence et les stratégies pédagogiques qu'ils utilisent pour contrer la violence.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Les lignes qui suivent présenteront les écrits pertinents et importants en rapport avec le problème défini. La récénsion des écrits portera sur les trois volets suivants: (1) L'indiscipline et la violence à l'école; (2) Les moyens pour contrer la violence à l'école; (3) La précarité et les liens avec la violence à l'école.

2.1 L'indiscipline et la violence à l'école

Pour comprendre l'indiscipline et la violence à l'école et trouver les moyens efficaces pour la contrôler, il faut tout d'abord s'entendre sur le sens des termes, ce qui n'est pas une mince tâche puisque, dans les écrits scientifiques, les auteurs donnent des sens différents aux concepts d'agressivité, d'agression et de violence (Moser, 1987 et Michaud, 1986). Les définitions changent de sens selon les valeurs dominantes de la culture, dans un contexte social déterminé (Michaud, 1986). Par exemple, pour Brendtro et Long (1995), le terme violence désigne à la fois une variété de traits de personnalité et de comportements antisociaux.

La frontière entre l'indiscipline et le trouble du comportement est imprécise et extrêmement subjective (Royer et Tremblay, 1992). Effectivement, pour Kauffman (1985: voir Royer et Tremblay, 1992), les valeurs et l'appréciation professionnelle du degré de déviance entre le comportement de l'individu et le comportement que l'école attend de lui relèvent d'un jugement subjectif. Cette évaluation dépend donc des valeurs et attentes des personnes qui observent la situation. Ce jugement est influencé par des contraintes administratives, dont la principale est le soutien financier disponible (Baulu, 1985), et par des contraintes pédagogiques au premier rang desquelles vient l'obligation pour l'enseignant de maintenir l'ordre dans sa classe (Mullen et Wood, 1986). Aussi, Skiba (1989: voir Royer et Tremblay, 1992), citant les recherches de nombreux auteurs, souligne le rôle parfois décisif que joue la tolérance des enseignants dans l'évaluation d'un trouble de comportement. Il rappelle, citant chaque fois des études pertinentes, que le jugement de l'enseignant sur ce qui est acceptable est influencé par des caractéristiques de l'élève telles que son ethnie, son apparence physique plus ou moins attrayante, son sexe, le diagnostic qui lui a été attribué, ses antécédents ainsi que la confiance que l'intervenant ressent envers sa propre capacité à transiger avec les comportements difficiles. Royer et Tremblay (1992) rappellent que la conduite des jeunes en difficulté d'adaptation n'est pas radicalement différente de celle des élèves qui s'adaptent bien. Ceux-ci ont également des sautes d'humeur, se querellent, agissent d'une manière irrationnelle. Les intervenants s'inquiètent des comportements de cette

nature seulement lorsqu'ils se produisent trop souvent, trop intensément ou pendant trop longtemps.

Cullinan, Epstein et Lloyd (1983: voir Royer et Tremblay, 1992) proposent deux règles pour guider les agents d'éducation dans leur décision de considérer un comportement difficile comme inadéquat et ce, compte tenu de l'âge du jeune et du milieu auquel il doit s'adapter. La première règle demande à l'enseignant d'utiliser la notion de normalité dans ce qui peut relever du comportement «typique ou habituel», soit ce qui est le fait du plus grand nombre ou ce qui se manifeste la plupart du temps. L'autre règle est celle de «ce qui doit être», soit les idéaux et les convenances acceptées dans la société. Gaudreau (1980) nomme ces deux espèces de normalité: normalité statistique et normalité utopique.

Archambault, Brunet et Goupil (1984), dans une étude exploratoire pour identifier les causes de l'anxiété vécue par les enseignants et les directions, mentionnent que le climat organisationnel perçu dans l'institution est responsable pour 20% de l'anxiété ressentie. Cette affirmation est cohérente avec les résultats d'autres recherches (Archambault et Ouellet 1983: voir Archambault et al., 1984; Chicon et Koff 1980: voir Archambault et al., 1984; Coates et Thoresen, 1976: voir Archambault et al., 1984; Young 1980: voir Archambault et al., 1984) qui démontrent que, malgré les nombreuses sources de stress énumérées dans les questionnaires et la pondération différente que les enseignants peuvent leur accorder, les enseignants s'entendent généralement pour affirmer que les problèmes de discipline constituent leur principale source de

stress. Hawkes et Dedrick (1983: voir Archambault et al., 1984) indiquent que 90% des enseignants, souffrant d'un stress plus ou moins accentué au travail, rapporteront comme principales causes de stress: les préoccupations financières reliées au travail, les problèmes de discipline avec les élèves et le type de support obtenu en relation avec ces problèmes.

Archambault et al. (1984) mentionnent que les enseignants trouvent épuisant de donner un cours lorsque les élèves parlent, font du bruit ou encore se lèvent pour aller jeter un papier ou emprunter un stylo. Les enseignants trouvent harassant de devoir constamment sévir pour rétablir l'ordre. Les enseignants doivent affronter quotidiennement de telles situations qui, en plus d'être épuisantes, sont très frustrantes. Les enseignants indiquent que parler et ne pas être écouté, répéter plusieurs fois par jour les mêmes choses, devient décevant pour un enseignant qui a préparé consciencieusement un cours et qui a peut-être repensé ce cours trois ou quatre fois dans le but de le rendre le plus attrayant possible pour son auditoire. Malheureusement, il y a des élèves qui ne trouvent jamais de motivation au travail quelle que soit la présentation ou le sujet. Ainsi l'enseignant se retrouve face à un obstacle de taille: le grand mur de la non-motivation, sans compter les implications que cela peut avoir sur sa préparation pédagogique et la nécessité de dépenser des énergies pour assurer le contrôle de la classe. Les enseignants ont ainsi l'impression de perdre beaucoup de temps à des tâches qu'ils ne considèrent pas aussi importantes que l'enseignement.

Aux États-Unis, le gouvernement fédéral estime que de deux à trois pour cent de la population scolaire devrait être admissible aux programmes pour les élèves «émotivement perturbés». Pourtant, dans tout le pays, moins de 1 pour cent de la population reçoit des services pour un trouble du comportement et, dans certains états, le pourcentage ne dépasse pas 0,2% (*Council for Children with Behavioral Disorders*, 1989: voir Royer et Tremblay, 1992). Au Canada, avec des écarts importants entre les provinces, le taux moyen se situait, en 1988, à 0,49% (Dworet et Rathgeber, 1990: voir Royer et Tremblay, 1992).

Pour mieux comprendre la problématique de la violence, il faudrait comparer les différentes définitions qu'en donnent les auteurs. Hébert (1989a) rappelle qu'une frustration n'entraîne cependant pas automatiquement de l'agressivité. Il voit l'agressivité plutôt comme une forme d'exercice de pouvoir utilisée par un individu, un groupe ou une institution dans ses rapports sociaux afin d'obtenir ce qu'il désire. Selon Lacombe (1981: voir Hébert, 1989a), Tavris (1984) et Vanasse (1983: voir Hébert, 1989a), l'agressivité référerait davantage à un état, une tendance, un trait de personnalité, une énergie pulsionnelle à s'affirmer aux dépens d'autrui face à une frustration subie. Pour Gagnon (1989), l'agressivité fait référence à des attaques non provoquées ou injustifiées sur des personnes ou sur des biens. Smith et Green (1975: voir Hébert 1989a) font référence à l'intention du geste alors que pour eux, un enfant est agressif lorsqu'il se comporte intentionnellement de manière à faire mal et à entrer en conflit avec un autre. Bien que ces auteurs considèrent surtout l'agressivité comme

étant négative et indésirable, certains auteurs (Boivin et Roy, 1988) la considèrent toutefois comme étant une énergie vitale nécessaire à la survie de l'individu. Selon Marceau (1985: voir Hébert, 1989a), les facteurs biologiques, psychologiques ou sociologiques, pris isolément ou en interaction, expliquent de façon insuffisante l'ensemble des agressions.

Il semble donc que l'agression, pour sa part, renvoie à un mode d'expression lié à un comportement d'attaque incluant une intention réelle de blesser physiquement ou psychologiquement une personne ou de s'en prendre à ses biens (Tavris, 1984; Vanasse, 1983: voir Hébert, 1989a et Lacombe, 1981: voir Hébert, 1989a). Patterson (1982: voir Hébert, 1989a) dit qu'il y a agression lorsqu'une personne inflige volontairement de la douleur à une autre. Hébert (1989a) définit l'agression comme un acte de pouvoir, acquis par l'apprentissage cognitif et social et dont l'intention est jugée destructrice dans un milieu donné.

Audy (1989) analyse la violence à travers la grille systémique-organique sous l'angle de la théorie générale des systèmes vivants. Sous cet éclairage, la violence est vue comme un appel à l'aide désespéré d'un sous-système soumis à un stress excessif qui tente d'écarter les obstacles à la satisfaction de ses besoins vitaux, une expression du mal de vivre à l'école. Cet hyperstress survient essentiellement lorsque les tentatives du système pour rétablir l'une ou l'autre de ses fonctions vitales demeurent infructueuses. Une connaissance de ces besoins vitaux est donc une condition préalable à une intervention de type systémique-organique.

Pour lui, il ne faut pas seulement voir la violence de façon réductionniste. D'une telle façon, la violence signifie essentiellement un relâchement de la discipline et une décadence des valeurs traditionnelles. Les solutions qui en découlent impliquent évidemment un resserrement des mesures de contrôle et de punition accompagnées d'une gamme de renforçateurs extrinsèques pour encourager les plus méritants, pour ne pas dire, les plus soumis. Audy (1989) propose plutôt de voir le phénomène de la violence dans toute sa dimension écologique. Son modèle permet de dégager 40 besoins vitaux correspondant aux 40 fonctions vitales des systèmes vivants. Ce nombre s'applique au système-individu et aux autres systèmes supra-humains [groupes, organisations, etc.] En effet, dix de ces besoins sont d'ordre conceptuel ou psychologique et ne semblent pas s'appliquer aux systèmes infra-humains [corps, organisme, cellule]. Lorsqu'un stress apparaît dans l'une ou l'autre de ces fonctions vitales, la personne utilise la violence pour indiquer son malaise.

Par ailleurs, LeBlanc (1989) invite à distinguer entre, d'une part, attitudes, valeurs et mentalités violentes et, d'autre part, les comportements violents. Les premières sont des situations ou des contextes sociaux [racisme, sexisme, marginalisation des déviants, décalage économique, guerre, violence à la télévision, etc.] qui favorisent l'émergence des conduites violentes. Pour LeBlanc (1989), la définition des comportements violents ne saurait être complète sans tenir compte de la nature des gestes de violence. LeBlanc (1989) distingue cinq sortes d'utilisation de la force dans le cadre des relations interpersonnelles: (1) les agressions

symboliques: attitudes non verbales, claquer une porte, etc.; (2) les agressions verbales: crier, répliquer, etc.; (3) les agressions psychologiques: menacer, intimider, etc.; (4) les agressions physiques: attaquer, se bagarrer, attoucher sexuellement. etc. et (5) les agressions matérielles et la destruction des biens d'autrui: vandaliser la propriété privée ou publique.

Selon LeBlanc (1989), il ne faut pas confondre violence et délinquance. Une distinction doit être faite entre délinquance interpersonnelle et délinquance acquisitive. La délinquance acquisitive comme le vol, le trafic de drogues, la prostitution peut, en certaines situations, ne pas impliquer l'utilisation d'une menace ou d'une force brutale à l'égard des personnes.

Les comportements de violence commencent très tôt. Différentes études permettent même de croire que des comportements de violence, émis en bas âge, peuvent être prédicteurs d'un comportement violent à l'adolescence ou à l'âge adulte. Farrington (1989a: voir LeBlanc, 1989), à partir d'événements de violence autorapportée par des sujets âgés entre 16 et 18 ans, a pu identifier les plus forts prédicteurs de violence physique. Les sujets indiquent que ces événements sont apparus, au cours de la première partie de l'adolescence, alors qu'ils avaient entre 12 et 14 ans. Son étude permet de remarquer que le plus fort prédicteur de violence physique est le fait d'émettre des comportements déviants, à 14 ans, qui sont la délinquance et l'activité sexuelle. Le deuxième comportement prédicteur est, à 15 ans, le fait d'avoir quitté l'école. Le troisième prédicteur est le fait de

retrouver, entre 12 et 14 ans, un score élevé d'agressivité. En quatrième lieu, vient le fait de vivre dans un logement détérioré, entre 12 et 14 ans. En cinquième place, se retrouve la fréquentation, entre 12 et 14 ans, d'une école où le taux de délinquance est élevé.

La recension de Loeber et Southamer-Loeber (1987: voir LeBlanc, 1989) démontre que le comportement inadapté antérieur est le meilleur prédicteur du comportement délinquant ultérieur. Ce comportement surpasse toujours les variables relatives au milieu social et à la personne sur la prédiction de la criminalité, de la violence et de l'adaptation adulte en général. Aussi, Farrington (1989a: voir LeBlanc, 1989) prédit la violence physique autorapportée et l'implication dans des bagarres selon de nombreuses variables qui sont mesurées à partir de 8 ans et, ensuite, à 10, 12, 14, 16 et 18 ans. Dans l'ordre, les prédicteurs sont: (1) une attitude antisociale à 18 ans; (2) un père qui ne s'implique pas dans les activités de l'adolescent; (3) ne pas avoir d'épargnes à 18 ans; (4) un haut niveau de délinquance cachée à 18 ans; (5) des revenus familiaux faibles au milieu de l'adolescence; (6) participer à de la violence en groupe à 18 ans et (7) un comportement de défi à 8-10 ans.

La violence, quant à elle, est une forme plus grave d'agression souvent jugée illégale (Tavris, 1984; Vanasse, 1983: voir Hébert, 1989a et Lacombe, 1981: voir Hébert, 1989a). Selon Defrance (1988), la violence est l'ensemble des actes commis par une personne qui fait souffrir physiquement, affectivement et moralement une autre personne. Pour

Gagnon (1989), la violence implique l'usage de la force pour arriver à ses fins. Selon Hébert (1989a), trois champs de référence sont à la base des définitions de ce terme: le cadre légal, l'effet produit et l'intention du geste.

Le Conseil supérieur de l'éducation (Boivin et Roy, 1988) définit la violence à l'école comme étant l'usage d'un pouvoir [physique, hiérarchique, psychologique, moral ou social] de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures, qui a pour effet de contraindre ou de détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet [biens matériels, personnes, symboles] afin d'assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à un besoin non comblé.

Dans une revue des théories sur la violence et l'agression, Megargee (1969 et 1972: voir Hébert, 1989a) conclut qu'elles reposent sur l'apprentissage avec une intention de nuire ou de causer des dommages à autrui. Les écrits consultés permettent de dégager trois grandes espèces de variables pour classer les théories: la motivation à l'agressivité due à un besoin [frustration, vengeance]; les facteurs reliés à la personnalité et les facteurs reliés à l'environnement. Megargee (1972: voir Hébert, 1989a) ajoute une autre variable qu'il intitule la force de l'habitude. Il se rapproche ainsi de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976).

Patterson (1982, et Patterson et Bank, 1986: voir Walker et Eaton-Walker, 1994), McMahon et Wells (1989: voir Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994), Dishion et al. (1991: voir Vitaro et al., 1994) ainsi que Vitaro et al. (1994) tentent d'expliquer les comportements de violence à l'aide de modèles inspirés de l'approche behaviorale. Selon Patterson (1984), les théories actuelles qui tentent d'expliquer l'acquisition et la production du trouble de la conduite donnent préséance aux facteurs d'ordre familial même si aucun lien de causalité n'a clairement été démontré. Les théories de Patterson (1984) sur le contrôle coercitif démontrent que les comportements négatifs des enfants sont renforcés négativement lorsqu'ils conduisent les parents à mettre fin à leurs menaces ou à leurs tentatives de punition. Celles-ci sont d'ailleurs renforcées lorsqu'elles ont pour résultat de mettre fin aux comportements aversifs de l'enfant. Pour Dishion et al. (1991: voir Vitaro et al., 1994), ces épisodes de violence conduisent l'enfant à reproduire et à utiliser ces stratégies. L'enfant peut aussi apprendre des comportements déviants en observant les interactions négatives entre ses parents ou par le truchement des médias. Malheureusement, les problèmes personnels des parents et les sources de stress extrafamiliales auxquelles ils sont soumis amplifient leur propension à exercer un contrôle coercitif, et ces comportements inappropriés se transportent à l'école. De plus, une attitude autoritaire chez les parents ne favorise pas l'acquisition de stratégies personnelles de résolution de problèmes (Vitaro et al., 1994). McMahon et Wells (1989: voir Vitaro et al., 1994) concluent que la désobéissance excessive et la dérogation aux règles constituent les

précurseurs de la plupart des problèmes de comportement, qu'ils soient de type ouvert ou caché. Les modèles théoriques de l'apprentissage social ainsi que les résultats empiriques de Loeber et Schmalting (1985: voir Vitaro et al., 1994) et de Patterson (1984) supportent une telle conclusion. En outre, lorsque les programmes d'intervention précoce ont pour objectif les comportements d'obéissance et le respect des règles, leurs effets sont invariablement positifs sur les autres problèmes de comportement (Russo, Cataldo et Cushing, 1981: voir Vitaro et al., 1994; Wells, Forehand et Griest, 1980: voir Vitaro et al., 1994).

Hébert (1989a) rappelle qu'il n'existerait pas de cause unique pour expliquer l'agression, mais plus probablement une interaction de causes. Finalement, les théories d'inspiration behavioriste (Feldman et al., 1983; Mathias, De Muro et Allison, 1984 et Moser, 1987), retrouvées dans la recension de Hébert (1989a), mettent l'accent sur l'importance de comprendre les interactions de l'individu avec son environnement. Ces théories présenteraient des perspectives plus nuancées que les précédentes pour comprendre l'agression et la violence.

Dans sa recension des écrits, Hébert (1989b) fait ressortir quelques aspects importants pour la compréhension du concept de violence. Une grande majorité de jeunes utilisent, à un moment ou l'autre de leur enfance ou de leur adolescence, des comportements agressifs (Vanasse, 1983: voir Hébert, 1989b). Ces comportements débutent généralement vers l'âge de 6,7 ou 8 ans et s'intensifient vers l'âge de 10 ans (Farrington, 1986: voir Hébert, 1989b). Cependant, cette utilisation plus fréquente et plus

intense de comportements agressifs ou le passage à un acte d'une grande violence à un moment précis risquent de référer plus facilement ces jeunes agressifs à des services d'encadrement spécialisés: classes spéciales, police, services sociaux, tribunaux ou centres d'accueil (Farrington, 1986: voir Hébert, 1989b). Fait important, les études concernent presque exclusivement des sujets de sexe masculin (Loeber et Dishion, 1983).

Hébert (1989b) pose quatre postulats à la compréhension de la problématique de l'agression: (1) Les jeunes ne présentent pas un répertoire de comportements agressifs différent des modèles adultes, culturels et sociaux qui sont observés dans une société donnée; (2) Les comportements agressifs des jeunes constituent parfois les seuls gestes de pouvoir qu'ils connaissent pour réagir à d'autres pouvoirs et, ainsi, pour survivre et conserver un minimum de santé physique et mentale; (3) L'agression doit être analysée à l'intérieur des rapports sociaux où les conflits et les luttes de pouvoir demeurent pratiquement inévitables dans certains contextes et (4) L'agression est définie comme un acte de pouvoir acquis principalement par l'apprentissage cognitif et social et dont l'intention est jugée socialement destructive dans un milieu donné.

Il est donc difficile de trouver un réel consensus sur ce qu'est véritablement la violence à l'école. Cependant, pour le Ministère, des distinctions globales entre comportements surréactifs et sous-réactifs suffisent pour regrouper la plupart des troubles du comportement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993: voir Royer et Tremblay, 1992).

Richman, Stevenson et Graham (1982: voir Royer et Tremblay, 1992) rapportent que l'agression et la timidité constituent les facteurs principaux de presque toutes les échelles d'appréciation du comportement utilisées pour les enfants d'âge préscolaire. Les deux formes de trouble de la conduite, ouverte et couverte, représentent peut-être les extrêmes d'un continuum où le refus de se conformer à la norme serait la pierre angulaire ou le point d'origine des deux pôles (Royer et Tremblay, 1992). C'est la fréquence des comportements nuisibles et la persistance de ceux-ci qui distingue les enfants «normaux» ou indisciplinés de ceux présentant des troubles de la conduite. Achenbach (1985) classe en deux grandes catégories les difficultés de comportement des jeunes de quatre à seize ans: l'une regroupe les problèmes liés à une insuffisance de maîtrise de soi, l'autre à un excès d'inhibition. Les enfants et adolescents qui appartiennent au premier groupe sont souvent dits «hyperactifs», «agressifs», «désobéissants», ou semblent présenter des «troubles de la conduite», tandis que ceux qui sont classés dans l'autre groupe ont tendance à être désignés comme «retirés», «anxieux» ou «dépressifs» (Zentall, 1986: voir Royer et Tremblay, 1992). Avec leur conduite hostile et incompatible avec le fonctionnement de la classe et de l'école, ce sont les enfants du premier groupe qui causent et s'attirent le plus de problèmes à l'école. Ces jeunes très agressifs sont souvent rejetés par leurs camarades et perçoivent ceux-ci comme leur étant hostiles (Kauffman (1989: voir Royer et Tremblay, 1992). Quant à l'élève sous-réactif, il passe souvent inaperçu malgré l'importance bien réelle de ses problèmes d'adaptation (Royer et Tremblay, 1992). Il est donc

d'une grande importance de ne pas confondre un problème de discipline avec un trouble du comportement de type sur-réactif.

Pour distinguer entre indiscipline passagère et un élève qui présente un déficit constant de sa capacité d'adaptation, Royer et Tremblay (1992) mentionnent que, chez ce dernier, les comportements inadaptés sont beaucoup plus persistants, plus constants, plus fréquents, plus graves ou plus complexes que ceux de la moyenne des enfants du même âge et du même sexe. Pour décrire les élèves qui présentent des problèmes du comportement, Kauffman (1989: voir Royer et Tremblay, 1992), distingue sept types de problèmes: (1) hyperactivité et problèmes associés; (2) trouble ouvert de la conduite; (3) trouble couvert de la conduite; (4) délinquance juvénile et usage de drogues; (5) trouble du comportement lié à l'anxiété, à l'isolement et autres troubles; (6) dépression et comportement suicidaire et (7) comportement psychotique. Pour Kauffman (1989: voir Royer et Tremblay, 1992), la délinquance juvénile et l'usage de drogues entrent dans une catégorie particulière puisque ce sont des comportements représentant une violation de la loi.

Royer et Tremblay (1992) rappellent qu'un grand nombre des caractéristiques de l'enfant hyperactif peut être observé aussi chez les élèves qui se développent normalement, avec moins d'intensité et de fréquence. Le «trouble ouvert de la conduite» s'exprime par des comportements ouvertement agressifs ou hostiles, comme faire mal aux autres ou défier directement l'autorité de l'enseignant. Quant à lui, l'enfant manifestant des «troubles couverts» de la conduite peut commettre des actes antisociaux

à l'insu des adultes, tels que le vol, le mensonge, l'allumage volontaire d'incendies et le vagabondage. Quatre problèmes liés à l'école peuvent se retrouver chez cet enfant; ce sont: l'absentéisme, des expulsions de l'école, l'échec scolaire et l'indiscipline. Fait intéressant, ces quatre problèmes d'ordre scolaire caractérisent aussi bien les garçons que les filles qui ont des troubles de la conduite. Cependant, Bellemare (1994) n'a pas fait les mêmes observations puisqu'il a remarqué que ces comportements sont émis à plus haute fréquence par les garçons à risque de décrocher.

Toujours selon Royer et Tremblay (1992), les élèves qui émettent des comportements liés à l'anxiété et à l'isolement présentent peu de problèmes pour la gestion de la classe. Ces comportements peuvent toutefois les désigner comme des victimes parfaites pour les élèves agressifs, intimidateurs et plus violents généralement. Les habiletés sociales à acquérir sont à l'inverse de celles qui sont déficientes chez l'enfant du groupe surréactif. Quant aux enfants dépressifs et suicidaires, ils manifestent une grande variété de troubles de la conduite, y compris de l'agressivité, du vol et de l'isolement social. Royer et Tremblay (1992) complètent la série des troubles de comportement par le comportement psychotique, qui comprend des interprétations déformées de soi et de l'environnement, ainsi qu'un comportement gravement déviant incompatible avec un développement normal. Il relève d'un diagnostic médical et appartient à la catégorie des troubles «sévères» du développement.

Pour mesurer le degré de déviance d'une conduite, des techniques de comparaison normative ou échelles

de comportements normalisées peuvent être utilisées. Par exemple, Royer et Tremblay (1992) citent, entre autres, l'Échelle de Conners, l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement de Bullock et Wilson, le *Behavior Dimension Rating Scale* de Bullock et Wilson, le *Child Behavior Check-list Teacher's Report Form* d'Achenbach. Selon Royer et Tremblay (1992), ces instruments présentent les meilleures qualités psychométriques pour dépister l'élève présentant des troubles de la conduite et du comportement. Cependant, Royer et Tremblay (1992) insistent pour qu'un minimum de mesures d'aide soit expérimenté avant de classifier un enfant comme présentant des troubles du comportement. Ces mesures comprennent le changement de classe ou d'enseignant, une adaptation de l'enseignement, des contacts avec les parents de l'élève, l'application des techniques de modification du comportement, une consultation médicale et une consultation psychologique.

Depuis toujours, l'obéissance de l'enfant est utilisée comme principal indicateur ou critère de l'efficacité parentale (Forehand et MacMahon, 1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Kuczynski et al. 1987). Il en va ainsi pour l'obéissance à l'école. En effet, l'obéissance aux commandements de l'enseignant est aussi souvent utilisée comme indicateur de son habileté à enseigner et à gérer sa classe (Morgan et Jenson, 1988: voir Walker et Eaton-Walker, 1994). La docilité des élèves est aussi un reflet de la bonne réaction générale de ceux-ci au rôle de médiateur que joue l'enseignant dans sa classe (Walker et Eaton-Walker, 1994).

Walker et Eaton-Walker (1994) indiquent que la désobéissance est un indicateur important de

plusieurs modèles de comportements mésadaptés tels que l'agression, le comportement antisocial, la désobéissance chronique, le négativisme, le comportement d'opposition, la mauvaise adaptation sociale et les troubles de conduite. Les termes obéissance et désobéissance renvoient aussi à un élève qui satisfait ou non à une série de règles ou d'attentes qui concernent le comportement attendu. La désobéissance est reconnue comme une forme d'inconduite répandue parmi les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Schoen, 1983; Wehman et McLaughlin, 1979). Morgan et Jenson (1988: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) mentionnent que l'indiscipline persistante est très fréquente chez les élèves ayant des troubles de comportement. Les enseignants des classes ordinaires et des classes spéciales reconnaissent depuis longtemps que l'indiscipline est l'un des plus sérieux obstacles à l'intégration d'élèves en difficulté en classe ordinaire (Barkley, 1987). La coopération et l'assistance aux autres sont hautement considérées par les élèves normaux dans leurs relations sociales et l'indiscipline est hautement perturbatrice de ces formes de comportement social (Holinger, 1987: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Parker et Asher, 1987).

Les études normatives sur l'obéissance de l'enfant aux commandements du parent ou de l'enseignant sont utiles pour définir les attentes en ce qui a trait au taux d'obéissance manifeste attendu par l'enseignant. Forehand (1977: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) et Kuczynski et al. (1987) rapportent que les très jeunes enfants obéissent aux commandements des parents dans approximativement 60 à 80 pour cent des cas. Strain et al. (1983) notent

que des élèves adaptés observaient les commandements de l'enseignant dans approximativement 90% des cas, les réponses variant de 84 à 100%, alors que des élèves moins bien adaptés obéissaient dans 72% des cas, leur taux d'obéissance variant de 0 à 80%.

Kuczynski et al. (1987) ont déterminé quatre types d'indiscipline survenant communément entre parents et enfants et entre enseignants et élèves: (1) la désobéissance passive, (2) le simple refus, (3) la provocation directe et (4) la négociation. Ces auteurs considèrent que le simple refus et la négociation augmentent avec l'âge chez les enfants bien adaptés, alors que la désobéissance passive et la provocation directe décroissent chez ces enfants. Les enfants immatures, antisociaux et en difficulté d'adaptation sociale persistent à utiliser les quatre formes d'indiscipline pour faire face à l'autorité et résister à son influence. Les jeunes enfants apprennent quelquefois ces comportements mésadaptés par inadvertance dans les relations avec leurs parents. Ils les reproduisent ensuite à l'école, mettant en sérieux péril leur réussite scolaire et leur adaptation générale à la classe. Walker et Eaton-Walker (1994) insistent sur l'importance d'accompagner les essais pour réduire l'indiscipline à l'école de tentatives pour que les parents modifient leurs interactions avec leur enfant à la maison.

Russo, Cataldo et Cushing (1981) rappellent que l'indiscipline conduit souvent à des formes sérieuses de comportement perturbateur et agressif, incluant les cris, les agressions et les blessures infligées à soi-même. Patterson (1982; Patterson et Bank, 1986: voir Walker et Eaton-Walker, 1994)

mentionne l'existence de séquences dans le développement de l'enfant, impliquant une progression graduelle vers des comportements de plus en plus déviants et culminant éventuellement à des modèles chroniques de comportement antisocial ou à la délinquance.

Shoen (1983: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) décrit la discipline comme une habileté qui s'acquiert en trois phases séquentielles: (1) l'acquisition, (2) l'aisance et (3) la généralisation. L'acquisition réfère au développement de la capacité de répondre d'une manière appropriée aux commandements de l'adulte. L'aisance se rapporte au développement de la capacité chez les élèves de comprendre et d'obéir, dans un temps raisonnable et selon les normes de l'adulte qui émet la requête ou le commandement. La généralisation est la capacité d'être discipliné dans une variété de contextes et en présence de différents agents sociaux. Des déficits dans n'importe laquelle de ces trois phases peuvent avoir un très sérieux effet à long terme, à la fois sur le développement et la qualité de vie des élèves.

Les recherches sur le sujet suggèrent fortement que plusieurs enfants arrivent à l'école avec des comportements d'indiscipline déjà bien implantés. Walker et Eaton-Walker (1994) regroupent les causes d'un taux d'indiscipline plus élevé que la normale chez les élèves en trois catégories: (1) les facteurs historiques; (2) les facteurs cognitifs et les attitudes; et (3) les facteurs situationnels et contextuels. Ces trois sortes de facteurs, explicités dans les paragraphes suivants, peuvent interagir pour amener les élèves à adopter la

désobéissance comme stratégie générale pour composer avec le milieu social et pour résister à l'influence, à l'autorité et au contrôle des autres.

Les «facteurs historiques» font appel aux différentes traditions qui existent dans la famille et qui influencent le comportement de l'enfant avant même son entrée à l'école. Les perspectives comportementales (Patterson, 1976, 1982: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) et développementales (Kuczynski et al., 1987) fournissent des explications relativement claires sur la manière dont la désobéissance se développe et se maintient. L'obéissance et la désobéissance sont donc des modèles caractéristiques du comportement et, comme tout comportement, elles deviennent durables, généralisées et très difficiles à changer. Kopp (1992: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) ainsi que Kuczynski et al. (1987) démontrent que la capacité de l'enfant d'ajuster son comportement et d'observer les exigences et les requêtes des adultes augmente pendant la deuxième et la troisième année de vie. Patterson, (1982: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) et Patterson et Bank (1986: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) rapportent que les méthodes qu'utilisent les parents afin d'influencer et de contrôler le comportement de l'enfant deviennent moins directes au fur et à mesure que celui-ci se développe, utilisant de plus en plus la communication verbale. Les enfants des parents qui utilisent ces méthodes ont des comportements d'indiscipline plus admissibles et moins aversifs, comme le simple refus et la négociation continuelle. Au contraire, les enfants de parents utilisant des méthodes disciplinaires sévères, punitives et coercitives risquent plus d'avoir des comportements

de provocation, de désobéissance passive et d'opposition chez leurs enfants. Walker et Eaton-Walker (1994) identifient trois raisons pour lesquelles les enfants peuvent choisir la désobéissance persistante. Ce sont: un tempérament difficile, des pratiques disciplinaires sévères et l'incompétence parentale. Ces stratégies de résistance se transfèrent envers les adultes de l'école et, si elles rencontrent un certain succès, deviennent alors plus puissantes et résistantes au changement. De plus, la désobéissance de l'enfant renforce les comportements d'évitement de l'adulte. Les enseignants peuvent facilement tomber dans le piège avec un élève qui a adopté ce comportement et qui reçoit des renforcements familiaux.

Les «facteurs cognitifs et les attitudes» font appel à la valorisation de certains comportements, qui sont considérés comme adaptés, dans des environnements donnés. Pour Walker et Eaton-Walker (1994), les comportements observables des enfants ne sont pas accidentels. Il a été prouvé que les jugements et les raisonnements sociaux ont un lien direct avec les comportements déviants: désobéissance, violation des règles et comportements d'opposition. Ceux-ci sont liés au niveau de conceptualisation de l'enfant et à ses attitudes à l'égard des règlements, normes et conventions sociales du milieu dans lequel il fonctionne (la maison ou l'école).

Les «facteurs situationnels et contextuels» font appel à une réponse de l'élève à certains stimuli présents dans l'environnement et qui sont même souvent émis par l'enseignant. Les résultats de l'étude de Williams et Forehand (1984) sur les

événements qui précèdent immédiatement l'obéissance ou la désobéissance aux commandements de l'adulte montrent que les commandements *alpha* de l'adulte sont fortement prédictifs de l'obéissance alors que les comportements *bêta* sont plus prédictifs de la désobéissance. Les directives *alpha* comprennent une demande claire, directe et précise, sans verbalisation additionnelle, et accordent un temps de réponse raisonnable. Les directives *bêta* consistent en de vagues ou multiples directives données simultanément et ne fournissent aucun critère précis pour déterminer s'il y a eu obéissance ou ne donnent pas à l'élève le temps ou la chance d'obéir (Forehand et McMahon, 1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Williams et Forehand, 1984). Elles sont généralement accompagnées d'un excès de verbalisation de la personne qui les émet.

Un autre facteur fortement prédictif de l'obéissance ou de la désobéissance est le fait que l'enfant vient tout juste d'obéir ou de désobéir. C'est le phénomène «par vague» décrit par Patterson (1976: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) et qui permet à Williams et Forehand (1984) de suggérer un effet d'entraînement des comportements positifs. Dans le même ordre d'idées, des chercheurs (Schoen, 1983, 1986; Carnine, 1976: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Plummer, Baer et LeBlanc, 1977: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) étudient le rôle que joue la fréquence des commandements et le temps alloué pour y répondre sur le taux d'obéissance. Ils constatent que le fait de fournir plus d'occasions d'obéir et d'utiliser des commandements plus rapprochés, en accordant un laps de temps réduit pour permettre à l'élève de répondre à la consigne, tend à produire des taux plus élevés d'obéissance chez les jeunes

enfants et les élèves en difficulté. Leurs résultats suggèrent qu'une meilleure structure dans la façon de donner des commandements et une augmentation du nombre d'occasions d'obéir facilitent le développement d'un modèle d'obéissance généralisée. Cependant d'autres recherches (Scarboro et Forehand, 1975: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) présentent des résultats contradictoires qui démontrent que l'obéissance diminue avec le nombre de commandements donnés à un enfant à l'intérieur d'une très courte période.

Somme toute, Gnagey (1983: voir Dawoud et Côté, 1986) considère que la conduite de l'élève indiscipliné perturbe le climat d'apprentissage de ses pairs en classes. Il caractérise ce comportement comme perturbateur et non coopératif. D'après lui, ce comportement détruit la bonne atmosphère de la classe et affecte les autres élèves en les distrayant de leur travail. Les élèves sont forcés de diriger leur attention vers ce qui se passe en classe entre l'élève indiscipliné et l'enseignant. Lawrence, Steed et Young (1983) voient également le comportement perturbateur comme un acte qui bouleverse la conduite normale de la classe.

Cependant, il ne faut surtout pas voir l'indiscipline comme le fait d'élèves essentiellement perturbés. Parent et al. (1994) réalisent une recherche exploratoire afin d'identifier les différences significatives entre des élèves présentant une déficience intellectuelle, intégrés à l'école ordinaire, et des élèves ne présentant pas cette déficience intellectuelle provenant de groupes-classes similaires. L'étude compare 16 élèves déficients intellectuels intégrés

à la classe ou à l'école ordinaires avec 118 élèves fréquentant 4 classes ordinaires de sixième année provenant de 3 écoles quant à des comportements agressifs et des comportements de victimisation à l'école. L'utilisation d'un questionnaire comprenant 28 énoncés dresse le portrait auto-avoué des comportements de violence et de victimisation à l'école. Globalement, les résultats obtenus indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Cependant, au niveau des échelles de la «violence», les résultats de Parent et al. (1994) indiquent que 5,93% des élèves ordinaires avouent des comportements reliés à la «violence sexuelle», alors qu'aucun élève du groupe des élèves intégrés n'avoue avoir émis ce type de comportements. De plus, 11% des élèves ordinaires avouent avoir apporté une arme à l'école [couteau, chaîne, pistolet ou poing américain] au cours des derniers mois alors qu'aucun des élèves intégrés n'avoue avoir amené une arme à l'école. Pour ce qui est de la «victimisation » à l'école, au niveau de l'agressivité verbale, des différences significatives ont été observées entre les deux groupes, les élèves ordinaires avouant un niveau de victimisation, par agressivité verbale des pairs, supérieur à celui des sujets intégrés. Quant à la victimisation par «violence sexuelle», 11% des élèves ordinaires avouent avoir été victimes, au moins une fois, de ce type de violence, tandis qu'aucun élève parmi les intégrés ne s'est dit victime d'attouchements sexuels indésirés à l'école. Il en est ainsi pour les comportements de victimisation par une arme (couteau, chaîne, pistolet, poing américain), aucun élève du groupe des élèves intégrés n'a été menacé, tandis que

10,16% des élèves ordinaires de sixième année disent avoir été menacés par une arme à l'école.

Les différents écrits consultés permettent de situer la réalité de la violence à l'école et laissent entrevoir des moyens pour prévenir et contrer la violence et l'indiscipline à l'école.

2.2 Les moyens pour contrer l'indiscipline et la violence à l'école

Selon Lindquist et Molnar (1995), l'attitude générale de la population face au phénomène de la violence chez les jeunes démontre un manque d'information, de réflexion en profondeur et une tendance à la répression. Les enfants sont de la «mauvaise graine» qu'on doit corriger jusqu'à ce qu'ils agissent bien; les mineurs doivent être traités au même titre que les adultes criminels, et la loi devrait forcer les parents incompetents à prendre leurs responsabilités. Le fait que la violence soit une responsabilité collective est perçu comme une excuse incompatible avec le principe de la responsabilité personnelle. Les gens expliquent la violence des jeunes par des raisons comme la pauvreté, la désintégration de la famille, les expériences de violence familiale et l'abus sexuel des enfants, la violence dans la société telle que reproduite dans les médias et la politique, le matérialisme, la pression vers la performance à tout prix. Devant tous ces faits, il est peu surprenant que les jeunes répondent par la violence à la pression et à la dévalorisation.

Les enseignants vivent du désenchantement et de la violence à l'école (Lamoureux, 1992). Toutefois, certaines recherches viennent contredire l'opinion populaire qui veut que le stress des enseignants soit causé par le comportement médiocre de tous les élèves. D'après Eskridge et Coker (1985: cités par Houle et Tissot, 1989), les problèmes fréquents d'indiscipline d'un ou deux élèves, et non de toute la classe, seraient l'un des plus fréquents facteurs de stress pour l'enseignant. D'après une enquête menée auprès de 3000 enseignants de la maternelle à la 12^e année, Feitler et Tokar (1982) rapportent que 58% des répondants identifient les dérangeurs chroniques comme la principale source de stress au travail. Feitler et Tokar (1982) signalent que les moyens habituellement employés pour maintenir la discipline sont orientés vers une gestion du groupe, alors que leurs résultats supposeraient un changement de perspectives vers le rapport individuel avec les élèves sujets à des comportements dérangeants. Eyde et Fink (1983) publient une monographie offrant des solutions aux conseillers pédagogiques et aux enseignants aux prises avec ce problème.

Pour contrer la violence à l'école, il existe plusieurs moyens. Pour établir un plan d'action efficace dans une école, les auteurs s'entendent pour dire qu'on doit commencer par une analyse de la situation (Côté, LeBlanc, Ouellet et Pronovost, 1986; Boivin et Roy, 1988). Les écoles doivent donc réaliser des plans d'intervention spécifiques. En effet, Cusson (1990) rapporte que les caractéristiques de l'école elle-même ont une influence sur le taux de victimisation dans l'école. Chaque école fixe de façon informelle ses propres

balises de tolérance (Duclos, 1992). Certaines écoles fondent leur politique et leurs règlements sur la crainte des comportements dérangeants et des situations imprévisibles plutôt que sur des faits réels (Harlan et McDowell, 1981). Selon Rubel (1978: voir Cusson, 1990), Rutter et al. (1979) et Gottfredson et Gottfredson (1985), il y a plus de victimisation lorsqu'un code de vie n'est pas appliqué avec équité par l'ensemble des enseignants. Selon Cusson (1990), les manifestations de violence sont beaucoup plus contrôlées dans une école où existe un système unique de sanctions clairement expliquées. La clé semble être la création de la solidarité entre les intervenants (Cusson, 1990; Vestermark et Blauvelt, 1978; Rutter et al., 1979). Magny (1993: voir Laplante, 1993) souligne la nécessité d'informer la famille et d'obtenir sa collaboration pour des résultats probants.

Plusieurs auteurs (Boldizar, Perry et Perry, 1989) insistent sur l'importance, pour l'école, de se donner un code d'intervention qui fait appel beaucoup plus à la formation cognitive qu'à la coercition. Il semble très difficile de décider des sanctions à appliquer pour contrer un comportement négatif car les enfants agressifs accordent beaucoup de valeur à la «récompense», par inadvertance, d'agissements agressifs. Ceci ayant pour effet l'augmentation des comportements inadéquats qui sont ainsi valorisés par les punitions chez des enfants en quête d'attention, alors que les enfants non agressifs cessent leurs comportements agressifs lorsque l'enseignant les punit.

En majorité, les ouvrages sur l'indiscipline se concentrent sur les événements qui suivent la

désobéissance ainsi que sur les conséquences négatives et autre moyens de la contrer. Walker et Eaton-Walker (1994) pensent qu'un usage précis des commandements et une attention spéciale aux antécédents peuvent avoir un effet puissant sur la prévention et la réduction de la désobéissance. Selon Walker et Eaton-Walker (1994), il existe quatre approches majeures pour contrer le problème d'indiscipline à la maison et à l'école: (1) tenir compte des antécédents; (2) augmenter la discipline; (3) diminuer l'indiscipline; et (4) des combinaisons des précédentes approches.

Certains auteurs (Forehand et McMahon, 1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Williams et Forehand, 1984) indiquent l'importance pour l'enseignant de considérer la forme des consignes comportementales qu'il donne dans la classe. Un programme de formation pour réduire l'indiscipline, élaboré par Forehand et McMahon (1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994), forme aussi les parents à manipuler les antécédents de l'indiscipline de façon à réduire les chances qu'elle se manifeste en se posant des questions sur la nécessité réelle de donner un commandement, sur la façon de le donner et sur la possibilité de maintenir sa position. Ces auteurs affirment que, si un enfant n'obéit pas, il faut que ce soit une décision personnelle et non le fait qu'il ne peut comprendre la directive de l'adulte.

Forehand et McMahon (1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) signalent deux préconditions essentielles affectant l'effet ultime d'un commandement. Il s'agit de l'existence d'une politique administrative claire à l'école pour gérer les situations dans lesquelles la désobéissance de

l'élève va jusqu'à la provocation de l'enseignant, ainsi que d'une communication claire des attentes de l'enseignant en ce qui concerne les comportements de tous les élèves. La crédibilité d'un enseignant et son efficacité future dans la gestion de sa classe sont en relation directe avec la manière dont il règle le cas des élèves provocateurs ainsi que la clarté dans la formulation des règlements de sa classe, surtout le règlement concernant l'obéissance aux directives de l'enseignant. Cinq types de commandements *bêta* décrits par Forehand et McMahon (1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) peuvent abaisser le taux d'obéissance de l'enfant. Ce sont: (1) les commandements à la chaîne; (2) les commandements vagues; (3) les commandements interrogatifs; (4) les commandements incitatifs et (5) les commandements suivis d'un raisonnement ou d'une autre forme de verbalisation. Ces auteurs fournissent trois importantes lignes directrices sur la manière de donner des commandements *alpha* appropriés: (1) être précis et direct; (2) donner un seul commandement à la fois et (3) faire suivre chaque commandement d'un silence de cinq secondes, donnant à l'enfant le temps d'obéir.

Forehand et McMahon (1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) rappellent que la surutilisation irréfléchie des commandements, particulièrement en classe, peut être un indicateur d'une classe mal organisée et mal gérée par un enseignant. Les enseignants doivent porter attention à plusieurs caractéristiques des élèves vers qui ils émettent des commandements ainsi qu'à la gravité de la désobéissance commise. Par exemple, l'élève normal qui commet de légères désobéissances ne nécessite habituellement que des interventions de type *alpha*

avec attention et éloge de la part de l'adulte. L'élève en difficulté légère de comportement aura besoin en plus d'un système de retrait ou «coût de la réponse». Chez l'élève en difficulté moyenne à grave, un entraînement systématique à l'obéissance avec des récompenses tangibles ainsi que l'utilisation planifiée du rythme et du type de commandements est susceptible de produire de bons résultats.

Morgan et Jenson (1988: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) font quelques suggestions complémentaires pour améliorer la discipline en classe: (1) utiliser un langage clair et positif, facile à comprendre; (2) respecter l'intervalle post-commandement de cinq à quinze secondes durant lesquelles la requête n'est ni reformulée ni modifiée, aucune assistance émise, aucune argumentation, incitation ou contrainte admise; (3) si l'élève n'obéit pas, répéter le commandement une fois, et ensuite mentionner une conséquence légèrement aversive. Il vaut mieux être à proximité de l'élève pour donner un commandement, le plus calmement possible.

Dans la même foulée, la recherche de Houston et Grubaugh (1989) démontre l'importance du langage utilisé dans l'énonciation des règlements et le contrôle des comportements violents. De même, Jonhson (1983) encourage la maîtrise des habiletés de communication, par les belligérants, dans la résolution des conflits.

En effet, Lindquist et Molnar (1995) rappellent aux enseignants de faire l'effort de ne pas tomber dans le piège de la répression. Il est temps de retrouver les valeurs du service et de l'engagement qui leur

ont fait choisir cette carrière, de protéger l'enfant et d'être son porte-parole quand tous ne pensent qu'à le punir. Les enseignants occupent une position privilégiée pour entrer en relation avec les enfants d'une façon plus constructive.

C'est donc une relation significative qui aide à prévenir la violence. Brendtro et Long (1995) identifient quatre facteurs essentiels à la prévention de la violence: (1) les liens sociaux; (2) la résolution des conflits et la gestion du stress; (3) les sanctions culturelles, et (4) un meilleur contrôle cérébral de ceux qui auraient des problèmes neurologiques causés par l'alcool ou l'abus de drogues.

Pour Walker (1993: voir Brendtro et Long, 1995), les enfants qui ne connaissent pas la sécurité de liens solides et affectueux au début de leur vie développent une personnalité semblable à celle des orphelins du début du siècle. Même si les orphelinats n'existent plus, dans beaucoup de familles qui vivent le divorce, la pauvreté, l'abus, la drogue et d'autres problèmes, les parents ne sont pas disponibles pour remplir adéquatement leur rôle, créer le lien nécessaire et aussi surveiller les allées et venues et les fréquentations de leurs enfants. Ils ne leur apprennent pas non plus des stratégies efficaces de résolution de problèmes, ni ne communiquent des attentes consistantes envers les comportements de leurs enfants. Pour Brendtro et Long (1995), l'attachement normal à quelqu'un ou un lien mature et sain constitue le plus puissant moyen de prévenir les comportements violents. Dans la sécurité et l'affection des parents, les enfants

développent la confiance, la compétence, l'autocontrôle et les comportements prosociaux.

Certains croient que le stress vécu à l'école peut conduire des enfants à émettre des comportements de violence et d'indiscipline. En effet, les sources de stress abondent à l'adolescence: conflits familiaux, pauvreté, dangers de la rue. Soumis à un stress intense et prolongé, les enfants adoptent un comportement défensif et hostile envers les adultes et l'école, croyant à tort que le respect ne peut être obtenu que par l'intimidation. En elle-même, l'école est peut-être une source de stress pour les jeunes qui risquent quotidiennement de recevoir de mauvaises notes, d'être victimes d'intimidateurs, d'être rejetés par les autres. Les sociologues Gold et Osgood (1992: voir Brendtro et Long, 1994) ont identifié un modèle de délinquance produit par l'école. Lorsque l'école ne leur permet pas d'expérimenter une certaine estime de soi, les adolescents cherchent à satisfaire ce besoin par des comportements antisociaux. Quelquefois, il s'agit d'une situation personnelle qui explose à l'école, ne pouvant être résolue par l'enfant lui-même. Exiger l'obéissance aux règlements de l'école ne suffit pas et les enseignants doivent faire l'effort de comprendre les jeunes qui arrivent à l'école avec tout un bagage de stressés récoltés la veille. L'école devrait être un refuge pour retrouver l'équilibre. Un modèle très intéressant du cycle naturel d'un conflit développé par Long (1990: voir Brendtro et Long, 1994) peut aider les enseignants à éviter l'escalade du stress dans certaines situations. Un adolescent agressif et stressé par une cause extérieure à l'école produit, par un effet de contagion ou de miroir, les mêmes sentiments chez

ses pairs et chez les adultes. L'escalade a lieu parce que les participants ne savent pas comment se dégager de la confrontation. Par ailleurs, ce n'est pas le fait que les sociétés élaborent des lois et des sanctions contre les actes violents qui produit des enfants violents en série. C'est plutôt l'application inconsistante de ces lois et la compétition avec une masse de messages contradictoires qui apportent des dissonnances cognitives chez la personne.

L'entraînement à l'affirmation de soi semble également être un moyen efficace pour prévenir l'indiscipline et les comportements inadaptés. La négation ou le rejet actif, et l'affirmation font partie des sept niveaux de développement décrits par Geiger et Turiel (1983) relativement à la conceptualisation des conventions sociales chez les élèves en ce qui concerne leur relation avec les règles établies et renforcées par les systèmes sociaux. Leur étude suggère que les élèves transfèrent les attitudes et jugements sociaux appris au contact de la famille jusque dans le processus scolaire. Les services de consultation et l'entraînement aux habiletés sociales constituent des interventions importantes pour aider ces élèves à s'adapter aux règlements et à l'organisation générale de l'école. Les élèves ont évidemment besoin d'apprendre aussi à reconnaître les commandements inappropriés. Cela est particulièrement nécessaire dans le cas des commandements venant d'autres élèves demandant d'adopter des formes nuisibles de comportement, par exemple: l'expérimentation de la drogue, le vandalisme ou le vol (Walker et al., 1987).

Les auteurs identifient différents gestes de violence et d'indiscipline de la part des écoliers (Débardieux, 1990; Goupil, 1990; Hoover et Hazler 1991; Boivin et Roy, 1988 et Blauvelt, 1981). Certains auteurs se concentrent sur les problèmes de violence et de vandalisme et définissent les infractions en termes clairs (Royer, Saint-Laurent et Bitadeau 1993; Guindon, 1992; Williams, 1991; Hébert, 1991; Hoover et Hazler, 1991; Débardieux, 1990; Laurendeau, Gagnon, Lapointe et Beauregard, 1989; Lamontagne et Ouellet, 1988; Boivin et Roy, 1988; Kohut et Range, 1986; Johnson, 1983; Scrimger et Elder, 1981 et Blauvelt, 1981). Aux enseignants ainsi qu'aux administrateurs d'écoles, ils proposent des conseils sur la manière de faire face à ce type d'infractions. Ces mesures peuvent aller du simple retrait du groupe jusqu'à la suspension et l'expulsion pour les cas les plus graves en passant par tout un arsenal de techniques d'intervention et de programmes de prévention. Cependant, tout comme l'indiquent Clarke et al. (1984) et Henderson et al. (1989), les punitions corporelles font l'objet de vives discussions.

Gagnon (1989), s'appuyant sur les résultats d'un ensemble de travaux auprès d'enfants et d'adolescents en difficulté, rappelle que des comportements agressifs sérieux sont présents dans le développement d'une minorité d'enfants. Il mentionne aussi que ces comportements sont identifiables très tôt et que des moyens de prévention et d'intervention précoce sont disponibles.

Tout récemment, Walker et Eaton-Walker (1994) réalisaient une recension des différentes approches

positives utilisées par les enseignants pour structurer la classe, améliorer la relation avec les élèves et gérer les interactions difficiles avec les enseignants. Ces différentes méthodes permettraient de généraliser et maintenir un niveau de discipline élevé en classe.

Roy (1989) souligne que les mesures les plus efficaces pour contrer la violence sont celles qui sont implantées à la suite d'une démarche d'intervention rigoureuse et impliquant la concertation de plusieurs partenaires. Roy (1989) identifie quatre ordres de moyens mis en oeuvre par les milieux scolaires pour prévenir et contrer la violence. Ce sont: (1) les modifications à l'environnement physique de l'école: réaménager les espaces communs, réparer immédiatement les dommages causés, mettre sur pied des campagnes d'embellissement; (2) l'adaptation de l'organisation scolaire: subdiviser l'école en unités plus petites, réduire les déplacements d'élèves, ouvrir l'école plus tôt, contrôler les entrées et les sorties des élèves, créer des locaux-oasis, adopter une politique sur la violence; (3) la mise sur pied de diverses activités éducatives à l'intention des élèves ou du personnel: colloques, semaines-thèmes, ateliers de perfectionnement ou activités pédagogiques en classe; (4) diverses mesures pour améliorer la qualité de vie à l'école: révision des règlements de l'école, comités de qualité de vie, expériences de «gestion du stress», services particuliers de parrainage ou d'écoute téléphonique.

Roy (1989) pense qu'à l'avenir, l'école devrait s'orienter davantage vers l'animation d'activités parascolaires ou extrascolaires et vers une plus

grande concertation entre le réseau scolaire et les municipalités. Dans le même ordre d'idées, les programmes parascolaires destinés à la prévention des problèmes de comportement fournissent aux enfants des occasions de connaître un sentiment de compétence susceptible de se transférer à d'autres sphères de fonctionnement social (Jones et Offord, sous presse: voir Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994). Vitaro et al. (1994) ajoutent que l'acquisition d'habiletés de base dans une activité peut engendrer des réactions sociales positives qui, en retour, renforcent l'enfant dans la poursuite de cette activité pour son propre plaisir, qui devient incompatible avec l'émission de comportements inappropriés. Elle peut même servir de renforçateur contingent à la production de comportements appropriés. Enfin, les activités parascolaires permettent des contacts avec des enfants socialement compétents qui servent alors de modèles ou d'agents de renforcement naturels pour les enfants à risque d'inadaptation.

Le ministère de l'Éducation du Québec (1989: voir Vitaro et al., 1994) reconnaît les vertus potentielles des activités parascolaires comme moyen de prévenir divers problèmes à l'école en plus d'offrir des occasions d'amusement et d'enrichissement pour les enfants. Malheureusement, très peu de données empiriques sont disponibles pour confirmer ce rôle préventif. Vitaro et al. (1994) font mention du programme de Jones et Offord (1983: voir Vitaro et al., 1994), dans la région d'Ottawa, qui est l'un des seuls programmes du genre à avoir été évalué de façon rigoureuse. Pendant deux ans et demi, 400 jeunes de 5 à 15 ans venant de familles vivant dans des habitations à loyer modique ont pu

se prévaloir d'activités sportives, musicales, de danse, d'un groupe de scoutisme, etc. Au terme du programme, le comportement des enfants ayant bénéficié du programme, comparé à celui des jeunes vivant dans les mêmes conditions mais n'ayant pas bénéficié du programme, ne se démarquait pas aux yeux des parents et des enseignants. Quelque temps après la fin du programme, la situation empira pour les bénéficiaires du programme. Cet effet négatif s'explique peut-être par une trop grande dépendance vis-à-vis du programme ou par le ressac provoqué par la disparition d'activités intéressantes.

Selon Wright et Dixon (1977: voir Hébert, 1989b), les résistances manifestées par divers groupes ou diverses corporations publiques ou privées constitueraient le principal obstacle à la mise sur pied de programmes de prévention efficaces. Il semble que ces résistances visent à préserver leurs intérêts particuliers. Pour Hébert (1989b), il faut que la société repense ses choix parce que les programmes de prévention de la violence ne peuvent pas tout régler. En effet, l'escalade de la violence camoufle des crises plus profondes: crise du travail, de l'environnement, de l'éducation et de la famille. La violence des jeunes est peut être le prix que la société doit payer pour ne pas leur présenter d'alternatives gagnantes. Cette identification des causes de la violence rejoint celle de Audy (1989) qui indique que la valorisation de besoins artificiels [pouvoir, richesse, élitisme et vedettariat] constitue l'une des sources principales, non seulement de la violence, mais d'une foule d'autres réactions symptomatiques [absentéisme, phobie et suicide].

Historiquement, deux grands axes de médiation ont retenu l'attention pour prévenir, réduire ou contrôler les agressions. Ces deux axes sont, selon Redl et Wineman (1952), l'individu, l'environnement social ou une combinaison des deux options. Hébert (1989b) utilise le terme médiateurs afin de mieux cerner le concept de prévention pour intervenir auprès de jeunes agressifs. Selon lui, les médiateurs permettant de prévenir ou contrôler les comportements agressifs et de réduire la violence sont les facteurs biologiques, psychologiques ou sociologiques.

Toujours selon Hébert (1989b), les médiateurs auprès de l'individu cherchent à le conduire vers un autocontrôle sur une base volontaire en faisant en sorte qu'il adopte les valeurs, attitudes et comportements dominants dans une société. Les médiateurs environnementaux visent à instaurer des mesures dissuasives pour amener l'agressif à se conformer et ainsi à éviter les sanctions. On y retrouve les lois, les tribunaux, les règlements, les policiers, les mesures disciplinaires ou tout autre système de protection. À la limite, deux grandes formes d'encadrement, soit le contrôle personnel intériorisé et le contrôle social, régissent les rapports sociaux entre les humains en vue de créer un certain ordre social.

2.2.1. Les principaux médiateurs pour contrer la violence

Il existerait certains éléments ou médiateurs qui permettraient de contrer la violence, autant la violence scolaire que celle qui se trouve ailleurs.

Pour Hébert (1989b), les médiateurs font donc référence à trois types: (1) les médiateurs individuels; (2) les médiateurs psychosociaux; et (3) les médiateurs sociopolitiques.

2.2.1.1 Les médiateurs individuels

Pour Hébert (1989b), les différents facteurs intrinsèques à l'individu posent un problème pour la compréhension du phénomène de prévention. Les études des facteurs biologiques comme les dysfonctionnements cérébraux, la production d'adrénaline ou la sécrétion d'hormones apportent peu de preuves concluantes pour expliquer l'agression. En effet, Tavris (1984) indique que les désordres se retrouvent autant chez les sujets pacifiques qu'agressifs.

Malgré que les aspects biophysiques ne puissent être considérés comme des facteurs vraiment majeurs, il existe quand même différentes thérapies qui utilisent des produits chimiques pour contrôler la violence. L'utilisation de médicaments peut, à court terme, inhiber les comportements agressifs, mais il faut, à long terme, en augmenter les doses. Leur emploi prolongé entraîne aussi des effets secondaires négatifs au niveau de la concentration, de l'apprentissage, de la digestion et du sommeil. Ils créent une dépendance qui ne prépare nullement l'individu à construire ses propres mécanismes d'autocontrôle puisque les comportements agressifs réapparaissent généralement une fois la médication arrêtée (Ross, 1980: voir Hébert, 1989b). Selon Hébert (1989b), il serait nécessaire de mettre les facteurs biochimiques en relation avec des facteurs

psychologiques et sociaux pour leur accorder une certaine crédibilité. Par exemple, la capacité de contrôle physiologique fait entrer en fonction des éléments comme l'intelligence, la mémoire, la concentration et les perceptions.

Parmi ces aspects psychologiques, se retrouvent l'estime de soi et la catharsis (Hébert, 1989b). L'être humain aurait un besoin fondamental de se sentir aimé, accepté, apprécié et valorisé pour croître positivement. La catharsis consiste à transférer son agressivité, soit en criant, en pleurant ou en se défoulant sur un objet ou une personne afin d'apaiser la source intérieure de ses frustrations. Ce mécanisme serait loin d'apprendre à l'exacerbé à se contrôler, de plus il augmenterait le courroux de la personne qui reçoit cette décharge d'agressivité (Tavris, 1984). Les interventions psychosociales devraient fournir des occasions pour les jeunes de découvrir des moyens constructifs pour prendre confiance en eux, développer des sentiments d'appartenance, de compétence et d'utilité sociale (Albee, 1983: voir Hébert, 1989b; Redl et Wineman, 1952). Les occasions de vivre des succès dans des activités socialisantes éloigneraient de la déviance.

Partant du principe que l'oisiveté est la mère de tous les vices, Hébert (1989b) croit que des activités physiques et socioculturelles doivent être utilisées régulièrement à des fins éducatives, thérapeutiques et occupationnelles auprès de jeunes agressifs pour les aider à canaliser positivement leur agressivité. Toutefois, elles doivent être axées sur le développement d'habiletés cognitives et sociales ainsi que sur l'adoption de valeurs

favorisant le contrôle de soi, la concentration et la socialisation. Elles devraient permettre également d'établir des alliances positives avec des pairs et des institutions sociales tout en étant encadrées par des adultes expérimentés, stimulants, respectueux et bénéficiant d'une formation et d'une supervision adéquate pour intervenir auprès de ces jeunes (Feldman, Caplinger et Wodarski, 1983: voir Hébert, 1989b). Les arts martiaux, enseignés sous leur forme traditionnelle, contribueraient à réduire les agressions. À la pratique des exercices physiques sont jumelées des périodes de réflexion et de discussion orientées sur les valeurs fondamentales liées à ces disciplines: la maîtrise de soi, la recherche d'une paix intérieure et sociale (Trulson, 1986). Il faudrait demeurer soucieux d'évaluer l'impact des activités sélectionnées en sachant que certaines peuvent augmenter l'agressivité. Leur finalité n'est probablement pas d'éliminer l'agressivité, mais de recourir à des médiums stimulants et constructifs pour lui faire prendre une forme plus acceptable socialement (Hellbrunn et Pain, 1986: voir Hébert, 1989b).

2.2.1.2 Les médiateurs psychosociaux

Les approches s'inspirant de la modification du comportement sont les plus souvent citées pour témoigner de la capacité de changer les comportements agressifs (Mathias, De Muro et Allison, 1984: voir Hébert, 1989b). Elles partent du postulat que l'agression résulte d'un apprentissage, ce qui laisse place à la possibilité de la modifier. Les efforts thérapeutiques sont mis sur le

développement d'habiletés cognitives, comportementales ou sociales afin d'augmenter les compétences prosociales d'un individu lors de ses interactions avec l'environnement (Bandura, 1973). Patterson, Dishion et Bank (1984) indiquent que les principales interventions de développement d'habiletés sociales consistent en vidéos, jeux de rôles, simulation ou autoverbalisation orientées vers le jeune et, à l'occasion, auprès de la famille, l'école, les pairs. Ces programmes semblent efficaces, toutefois les acquisitions sont difficiles à maintenir une fois les interventions terminées. Les problèmes identifiés se regroupent autour de la continuité, de l'autorenforcement, du soutien et du suivi social dans le milieu naturel (Pulkkinen, 1984: voir Hébert, 1989b).

D'autres techniques de modification de comportement font appel aux punitions. Une punition signifie l'application d'une mesure d'arrêt pour tenter de modifier un agir négatif tout en s'assurant d'y joindre des conditions favorables à l'augmentation et à la valorisation de comportements prosociaux (Ross, 1980: voir Hébert, 1989b). Les effets de la punition sont superficiels si les mesures retenues n'inspirent que la crainte et la peur. La conformité obtenue risque d'être passagère. Les comportements agressifs réapparaîtront dans des contextes où les menaces de répression sont peu probables (Bandura, 1973). L'incohérence des adultes entre leurs paroles et leurs actes constituerait l'une des attitudes les plus néfastes dans le contexte de punition (Patterson et al, 1984). Les relations du jeune agressif avec son père sont davantage teintées de rejet et d'hostilité. Ses attitudes et ses comportements antisociaux entraînent généralement

ses parents à lui accorder moins d'affection et à le punir de façon disproportionnée par rapport à ses actes. Ce climat peu chaleureux rendrait difficile l'adoption de conduites positives et rendrait inefficaces les punitions (Bandura, 1973). Dans un tel contexte, le jeune peut prendre pour un rejet de sa personne ce qui est le refus d'un comportement précis. L'usage régulier de punitions corporelles est à proscrire. Il produit des messages paradoxaux: le jeune comprend qu'il doit se soumettre quand l'agresseur est le plus fort, mais qu'il peut jouer ce rôle quand la situation est propice (Vanasse, 1983: voir Hébert, 1989b). Pour Hébert (1989b), une punition devrait suivre de près un acte agressif. Il remet donc en question les délais occasionnés par les institutions bureaucratiques.

La famille, l'école et les pairs jouent un rôle significatif pour contrôler les comportements agressifs à cause de leur influence importante dans le processus de socialisation d'un jeune. Dans la famille, l'enfant trouve des modèles de conduite. Il fait ses premières expériences affectives, relationnelles et sociales. Les parents doivent être en mesure d'offrir une supervision adéquate, une cohérence dans leurs dires et leurs agirs, des modèles prosociaux de conduite, une éducation basée sur des relations affectives et des règles équitables pour chaque membre de la famille et des exemples de communications efficaces qui exposerait leur progéniture à de meilleures chances de socialisation (Patterson et al., 1984). Il faut constater cependant que les conditions d'existence de nombreuses familles limitent leur capacité d'assurer un tel contexte éducatif aux enfants (Chamberland, 1987). Le jeune court alors

plus de chance d'aller chercher à l'extérieur de la famille les références pour guider ses valeurs et ses comportements (Bem, 1970: voir Hébert, 1989b).

L'école constitue un milieu privilégié en matière d'adaptation et d'intégration sociale. Ses structures laissent cependant peu de place au respect de tous les individus et au droit à la différence. Les mécanismes d'exclusion que doivent subir plusieurs jeunes en sont un exemple (Guitouni, 1987). Toutefois, l'école devrait prôner d'autres valeurs que l'individualisme, l'excellence, la performance et la compétition. En effet, les agressions en milieu scolaire ont souvent pour origine les conflits de valeurs entre des adultes de classe moyenne et des jeunes de milieux populaires. Pour Guitouni (1987), les agressions des jeunes représenteraient des réponses aux violences institutionnelles et pédagogiques qu'ils subissent.

L'acclimatation des jeunes au milieu scolaire exigerait qu'ils puissent s'approprier des pouvoirs légitimes à l'intérieur de ses cadres: droit à la parole, à l'écriture et à la négociation; pour éviter de sombrer dans les agressions destructives (Defrance, 1988). À l'école, le groupe de camarades représente un élément majeur pour l'acceptation ou le refus de valeurs et de comportements spécifiques. Il peut devenir un groupe de référence sur lequel le jeune s'appuiera particulièrement si les liens familiaux sont précaires (Bem, 1970: voir Hébert, 1989b). En effet, les camarades négatifs ont tendance à se regrouper pour entretenir une sous-culture délinquante (Loeber et Dishion, 1983) et les actions préventives sur ces groupes aboutissent généralement à des culs-de-sac. Le groupe de

camarades négatifs possède la capacité de renverser les influences positives que tente d'introduire l'adulte. Cependant, quelques expériences isolées regroupant des camarades négatifs avec une majorité de pairs prosociaux laissent poindre des résultats encourageants (Feldman et al., 1983). Devant ces faits, comme moyen de prévention, il apparaît primordial que les jeunes agressifs puissent établir des alliances avec des pairs positifs et des institutions sociales à l'intérieur de leur communauté.

2.2.1.3 Les médiateurs sociopolitiques

Comme troisième volet, Hébert (1989b) indique que les structures sociales et les mentalités dominantes dans une société créeraient des situations de stress et d'aliénation qui brimeraient le développement physique, psychologique et social de nombreux citoyens. Les travailleurs à faibles revenus, les assistés sociaux, les chômeurs représentent des groupes plus vulnérables à cause de leurs mauvaises conditions de logement, d'emploi, de santé, de loisir, d'instruction et de revenu. Ce constat de société invite donc les intervenants à définir des stratégies d'intervention systémiques qui permettraient de contrer la violence en solutionnant également d'autres problèmes de société et cela, en faisant la lutte à la pauvreté et à la misère.

2.2.2 Des programmes pour contrer la violence

Selon Vitaro et al. (1994), le rationnel de plusieurs programmes de prévention en milieu préscolaire et scolaire repose sur le lien entre un faible rendement scolaire, parfois associé avec un faible quotient intellectuel, et le développement du trouble de la conduite. Si les problèmes d'apprentissage pouvaient être évités et si les enfants adoptaient une attitude positive envers l'école, il devrait alors être possible de résorber ou d'éviter l'apparition des troubles de comportement.

Au niveau préscolaire, divers programmes, dont le plus connu est le *Head Start*, visent à aider les parents aux plans personnel, éducatif, financier, social ou communautaire. En milieu scolaire, les programmes de prévention centrés sur l'enfant tentent surtout de développer les compétences personnelles et sociales des enfants. Ils se regroupent en trois catégories: (1) les programmes de développement affectif et social; (2) les programmes d'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes et (3) les programmes d'entraînement aux habiletés sociales et à la gestion du stress. Vitaro et al. (1994) rappellent aussi que d'autres programmes à orientation plus pédagogique agissent sur l'environnement social ou scolaire de l'enfant.

Vitaro et al. (1994) rapportent quelques études qui soulignent le lien entre le mode de gestion de l'enseignant et les problèmes de comportement à l'école et à la maison (Royer et al., 1988; O'Leary et O'Leary, 1976: voir Vitaro et al., 1994). Ce lien

pourrait être observé dès la maternelle. Selon Vitaro et al. (1994) plusieurs auteurs (O'Leary et O'Leary, 1976: voir Vitaro et al., 1994; Henderson, Jenson et Erken, 1986: voir Vitaro et al., 1994) proposent aux enseignants de valoriser ou renforcer positivement les comportements appropriés incompatibles avec les comportements dérangeants et d'ignorer ou de sanctionner clairement mais non sévèrement ces derniers. Pour sa part, Durlak (1980: voir Vitaro et al., 1994) démontre que des enfants ayant reçu des renforcements matériels et sociaux, par un programme behaviorale, lors de comportements prosociaux en classe ont atteint des objectifs de changement plus rapidement que d'autres n'ayant bénéficié que de renforcements chaleureux et sympathiques d'inspiration humaniste. Malheureusement, ce programme et d'autres programmes ne permettent pas un suivi suffisant pour constater si les changements réalisés se maintiennent.

Toutefois, le programme de Hawkins et Lam (1986: voir Vitaro et al., 1994) se distingue des autres parce qu'il se déroule sur une période allant de la première à la sixième année, ce qui permet de voir les effets à long terme. Ce programme tente principalement de prévenir les toxicomanies, mais les auteurs s'intéressent aussi aux effets sur les problèmes de comportement. Lorsque les enfants sont en première et deuxième année, les parents sont invités à une série de sept ateliers sur le renforcement positif des comportements appropriés de leur enfant à la maison, et les enseignants reçoivent une formation sur l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes. Lorsque les enfants sont en deuxième année et ce, jusqu'à la sixième année, les enseignants reçoivent une

formation pour gérer les problèmes de comportement et les difficultés scolaires des élèves. Le mode de gestion recommandé repose essentiellement sur le renforcement positif des comportements appropriés en classe, un enseignement par objectifs avec des critères de performance microgradués et un feedback positif. La classe fonctionne selon une formule de travail coopératif: les enfants sont réunis par équipes de travail constituées d'enfants à risque et d'enfants non à risque, et l'atteinte d'objectifs donne lieu à des renforcements positifs pour toute l'équipe. En sixième et en septième années, les parents participent avec leur enfant à des ateliers centrés sur la prévention des toxicomanies. Les résultats montrent que les enfants qui participent à ce programme depuis leur première année sont plus performants dans les activités scolaires et parascolaires que les enfants du groupe de contrôle, mais qu'ils ne s'en distinguent pas au niveau des habiletés sociales et des conduites antisociales. Cependant, ils sont plus attachés à leur famille et fréquentent davantage des pairs non déviants.

Vitaro et al. (1994) rapportent qu'un programme de tutorat académique, où un enfant plus compétent sert de tuteur à un autre enfant, s'est révélé efficace pour améliorer la position sociométrique des enfants rejetés par leurs pairs et améliorer leur répertoire comportemental alors qu'un programme d'entraînement aux habiletés sociales n'y est pas parvenu. Aussi, Vitaro et al. (1994) rapportent que, globalement, jusqu'ici, les programmes de prévention de la violence se sont montrés peu efficaces, principalement lorsque le maintien et la généralisation des effets de l'intervention sont pris en compte. Quelques pistes semblent

prometteuses, comme la formation des parents à la gestion des comportements, l'entraînement aux stratégies de résolution de problèmes chez les enfants et l'intervention auprès de la communauté (Kazdin, 1987: voir Vitaro et al., 1994). Vitaro et al. (1994), fortement intéressés par la prévention précoce des comportements de violence, regroupent les programmes de prévention en quatre grandes catégories. Ce sont: (1) les programmes en milieu familial; (2) les programmes en milieu préscolaire; (3) les programmes en milieu scolaire centrés sur l'enfant et (4) les programmes en milieu scolaire centrés sur l'environnement.

Pour Vitaro et al. (1994), la toute jeune enfance est le moment idéal pour intervenir. Ces auteurs soulignent que l'apparition des problèmes de comportement est souvent liée à un manque de supervision et une discipline inadéquate, coercitive et inconsistante des parents, combinés à un tempérament difficile chez l'enfant. Pour eux, les interventions devraient cibler ces interactions précoces entre parent et enfant, dès la naissance et l'âge préscolaire, parce qu'elles servent de modèle aux interactions subséquentes que l'enfant aura avec ses pairs et les adultes du monde scolaire. Vitaro et al. (1994) pensent que toutes les interventions pour prévenir le rejet social, améliorer les habiletés sociocognitives ou le rendement scolaire entreprises par la suite sont des actions d'appoint qui renforcent ou maintiennent ces premières interventions précoces ayant une influence majeure sur la qualité des relations parents-enfants.

Plusieurs programmes de formation de parents ont été expérimentés et évalués (Vitaro et al., 1994). Ces

programmes, qui sont plutôt du domaine de la prévention secondaire que de véritables programmes de prévention puisque les problèmes de comportement sont déjà présents chez les enfants auxquels ils s'adressent, visent à résorber les problèmes actuels et à prévenir des difficultés d'adaptation plus graves. Malheureusement, Vitaro et al. (1994) rapportent les résultats d'autres chercheurs qui démontrent, après avoir effectué une évaluation de tels programmes, qu'un tiers des parents seulement en retire des bénéfices réels; un autre tiers, en plus du programme de formation, a besoin d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes et l'autre tiers n'en retire aucun bénéfice. De plus, il n'est pas certain que ces programmes rejoignent les parents les plus à risque, cela en raison des problèmes comme l'alcoolisme, la criminalité ou la dépression, qui sont des facteurs par ailleurs associés aux troubles d'opposition et aux troubles de la conduite (Vitaro et al., 1994).

Dans la région de Trois-Rivières, Piché, Roy et Couture (1991: voir Vitaro et al., 1994) expérimentent, depuis 1984, le programme *Apprentissage* auprès d'une centaine d'enfants à haut risque d'inadaptation psychosociale. Ces enfants viennent d'un milieu caractérisé par un faible revenu familial, un faible statut d'emploi, une faible scolarisation de la mère, des problèmes prénataux et périnataux, une séparation mère-enfant ou le placement de la mère en famille d'accueil pendant l'enfance ou l'adolescence. Ce programme de prévention en milieu familial comporte deux volets: le premier veut stimuler l'enfant aux plans cognitif, moteur et social en le rencontrant régulièrement depuis sa naissance; le second vise à

améliorer les habiletés et les connaissances des parents à plusieurs points de vue. Les résultats indiquent des gains au plan intellectuel pour les enfants du groupe expérimental par rapport aux enfants du groupe contrôle, mais peu de différences entre ces deux groupes quant aux comportements sociaux. Un autre programme du même genre, évalué par Scott et Spiker (1991: voir Vitaro et al., 1994), démontre que les effets sont fortement modulés par le degré de scolarisation de la mère. Dans l'ensemble, les programmes de prévention précoce produisent surtout des gains au niveau cognitif chez l'enfant (Innocenti, 1991: voir Vitaro et al., 1994).

Un aspect très intéressant de ces interventions est qu'elles tentent d'influencer à la baisse ou d'espacer la naissance de nouveaux enfants chez les mères adolescentes de milieu défavorisé. Toutefois, rapportent Vitaro et al., (1994), aucun programme ne s'est intéressé à enseigner aux adolescentes à risque les principes de la planification des naissances et ce, avant même la naissance du premier enfant. Plusieurs programmes de prévention destinés aux jeunes mères ont vu le jour, en raison du lien entre la maternité précoce à l'adolescence et les comportements agressifs de l'enfant à l'âge préscolaire. Vitaro et al. (1994) qualifient ceux-ci de véritables programmes de prévention primaire puisqu'ils se situent en amont de l'apparition des problèmes d'adaptation tout en se situant dans un contexte sociofamilial à risque.

Au Québec, des intervenants proposent différents projets qui visent à contrer la violence (Beaumont, 1995; Légaré, 1995; Weiner, 1987: voir Royer et

Tremblay ,1992; Berteau, 1989; Bertrand, 1989; Lapointe, 1989). Le projet «Vivre en harmonie» (Berteau, 1989) s'est déroulé auprès de 273 élèves de 9 à 12 ans de la région de Victoriaville durant l'année scolaire 1984-1985. Le but de l'intervention est de diminuer les manifestations concrètes de violence physique, psychologique et sociale chez les enfants à l'école. Durant l'année, une vingtaine d'activités, réparties selon les six étapes du processus de résolution de problèmes, sont présentées aux élèves. Divers moyens sont utilisés: animation en classe par l'enseignant [discussion, vidéo, mise en situation, jeu de rôle, exercice écrit, rébus]; activités collectives [activité d'ouverture, de fermeture du projet, concours de mime des sentiments]; animation avec les enseignants [trois demi-journées pédagogiques]; trois rencontres avec les parents sur le thème de la violence familiale. Une recherche quasi-expérimentale évalue les résultats à deux niveaux: (1) l'impact du projet sur la diminution des comportements de violence, qui n'a pu être vérifié; (2) une modification au niveau de la perception de la violence par les élèves qui a été effectivement observée. Les enfants du groupe expérimental sont plus conscients de la violence entre enfants et comprennent davantage ce qu'est la violence physique et psychologique. Ils identifient davantage les éléments déclencheurs de violence, disent utiliser plus de stratégies positives pour résoudre leurs conflits interpersonnels. Ils font moins souvent référence aux moyens physiques et sont plus conscients du choix à faire entre des alternatives positives et des alternatives négatives. Les interventions futures du projet sont réorientées vers les objectifs suivants: (1) intervention auprès des enfants de 5 ans; (2)

consolidation des activités sur la définition de la violence et sur les éléments déclencheurs de violence; (3) utilisation des stratégies de transfert des apprentissages; (4) planification d'activités différentes pour chaque niveau d'âge; (5) activités plus nombreuses au niveau du processus de résolution de problèmes; (6) activités plus courtes mais plus fréquentes; (7) utilisation de moyens audiovisuels et d'activités attrayantes; (7) support aux enseignants et assurance que le projet est désiré par l'ensemble de l'équipe-école; (8) implication des parents.

Berteau (1989) informe qu'elle prévoit organiser une suite à son expérience. Un nouveau projet se déroulant sur une période de deux ans est prévu. Les trois modifications à son programme comportent: (1) des activités éducatives au niveau de la résolution de problèmes; (2) la responsabilisation de l'enfant face à la problématique de la violence en milieu scolaire; et (3) l'utilisation des principes du modèle à buts sociaux par un service social des groupes.

Bertrand (1989) fait la description d'un programme de prévention du développement des comportements antisociaux par le développement des habiletés sociales au primaire. Ce programme d'habiletés sociales a été expérimenté dans le cadre d'un projet de prévention du développement de comportements antisociaux chez 200 jeunes garçons du primaire. Ces garçons avaient obtenu un score supérieur au 70^e percentile sur l'échelle d'agressivité du test élaboré par Rutter (1969: voir Bertrand, 1989) et validé par Tremblay et Baillargeon (1984: voir

Bertrand, 1989) ainsi que Desmarais-Gervais et Tremblay (1984: voir Bertrand, 1989).

Dans sa recherche, Bertrand (1989) émet trois hypothèses: (a) les garçons ayant bénéficié de l'intervention seront perçus comme moins agressifs par leurs pairs; (b) les garçons ayant bénéficié de l'intervention seront perçus comme moins agressifs par les adultes responsables de leur éducation [parents, enseignants, etc.]; et (c) les garçons ayant bénéficié de l'intervention auront un meilleur rendement académique. Réalisé à Montréal de janvier 1985 à août 1987, ce projet de recherche était dirigé par l'École de Psycho-Éducation de l'Université de Montréal. L'étude répartit les 200 garçons en trois groupes: 50 dans le groupe contrôle, 100 dans un groupe *placebo* d'observation et 50 dans le groupe expérimental. Le projet de développement des habiletés sociales (Bertrand, 1989) rejoint 46 familles. Chaque famille bénéficie d'un programme d'intervention individualisé sur une période d'environ deux ans et quatre intervenants participent au projet. Les familles peuvent bénéficier des interventions suivantes: (1) une intervention d'apprentissage des habiletés éducatives auprès des parents; (2) des activités d'habiletés sociales auprès des enfants; (3) une intervention de support auprès des enseignants; et (4) des activités de jeu imaginaire et de télévision auprès des enfants.

Les objectifs poursuivis par le programme de développement des habiletés sociales de Bertrand (1989) sont de trois ordres: (1) élargir le répertoire des conduites prosociales des enfants dans leurs interactions avec leur entourage; (2)

expérimenter des réponses adéquates comme alternatives à leurs manifestations agressives dans des situations stressantes ou conflictuelles; et (3) diminuer l'impulsivité des enfants et augmenter leur capacité de discriminer et de diviser ses réponses en intégrant un processus de planification de l'action.

Les thèmes abordés dans le programme de développement des habiletés sociales de Bertrand (1989) s'articulent autour de deux programmes particuliers: les habiletés relationnelles et la maîtrise de soi. Les éléments ou stratégies d'apprentissage du programme de développement des habiletés sociales de Bertrand (1989) sont nombreux et complémentaires. Les ateliers suivent un déroulement-type: (1) discussion en groupe; (2) démonstration du processus de planification de l'action; (3) pratique guidée; (4) rétroaction; (5) devoirs, activités complémentaires en classe, utilisation du thème par l'enseignant; et (6) lettres aux parents.

D'après Bertrand (1989), l'intervention n'a pas eu d'effets majeurs sur les comportements cibles d'agressivité des enfants en ce sens qu'aucune différence statistiquement significative n'a pu être établie entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. De plus, quatre ans après la fin de la maternelle, la différence entre le groupe expérimental et le groupe non à risque a disparu tandis qu'elle s'est accentuée par rapport au groupe témoin et au groupe *placebo*. Aussi, l'évaluation sociale est faite par des pairs et indique que le groupe expérimental contient la plus faible proportion d'élèves turbulents. Par ailleurs, une

différence non attendue montre que 69% des mères du groupe expérimental perçoivent le comportement de leur enfant comme turbulent comparativement à 48% dans le groupe témoin et seulement 6% dans le groupe *placebo*. En ce qui concerne les enseignantes, il n'y a pas de différence entre les groupes quant à la proportion d'enfants turbulents.

Lapointe (1989) explique un programme de prévention en milieu scolaire destiné aux élèves du primaire qui vise l'acquisition et le renforcement de comportements prosociaux susceptibles de faciliter les relations interpersonnelles entre pairs. Le comportement prosocial repose sur l'apprentissage de deux habiletés fortement reliées entre elles: la sensibilité au point de vue d'autrui et la résolution de problèmes.

Le programme de Lapointe (1989) vise plus spécifiquement à augmenter: (1) la capacité des enfants à reconnaître les problèmes interpersonnels ainsi que les différentes formes de violence physique et psychologique qui s'exercent entre eux; (2) la sensibilité des élèves au point de vue de la victime d'un comportement violent, de même que leur compréhension des conséquences négatives reliées à ce comportement; et (3) la capacité des élèves à générer des alternatives pacifiques au comportement violent.

Le programme de Lapointe (1989) comporte neuf sessions dont une d'orientation et une de synthèse, et sept sessions d'une durée de 30 à 50 minutes dont les thèmes portent sur les manifestations de violence physique [bagarre, vol, vandalisme] et psychologique [violence verbale, racisme,

intimidation et mépris] rencontrées en milieu scolaire. Les infirmières scolaires, assistées des titulaires de classe, ont animé les activités. Les activités proposent, entre autres, des jeux de rôle, des contes, du théâtre, des bandes dessinées et des textes écrits.

Le programme, auquel ont participé un groupe expérimental de 97 élèves et un groupe contrôle de 105 élèves répartis entre 10 écoles et 14 classes de quatrième année, a été évalué. L'instrument de mesure, inspiré de celui de Spivack et al. (1976: voir Lapointe, 1989), et comprenant deux séries de vignettes similaires mais non identiques à celles présentées au cours du programme a été administré avant et après l'intervention. Les résultats démontrent l'acquisition de deux habiletés distinctes: (1) la capacité de différencier et de nommer les diverses manifestations de violence; et (2) la capacité de justifier leur choix d'une solution pacifique par l'évaluation des conséquences du comportement. Cependant, l'objectif «sensibilité au point de vue d'autrui» ne semble pas avoir été atteint.

Également, Légaré (1995) raconte une expérience, menée depuis dix-huit mois, auprès de 135 étudiants d'une école anglophone de Trois-Rivières qui participent à un programme d'apprentissage à la résolution de conflits. Dans ce projet, 24 «*peacemakers*», choisis parmi des élèves du deuxième cycle du primaire, reçoivent une formation d'une durée de deux jours afin de devenir des médiateurs dans leurs écoles. La formation vise à développer chez eux des habiletés à écouter tout en restant neutre, à aider les belligérants à confronter les

problèmes et à exprimer leurs sentiments et intérêts et surtout les aider à chercher ensemble différentes façons de résoudre leurs conflits. Après quelque temps, les jeunes apprennent à régler eux-mêmes leurs différends et font de moins en moins appel aux médiateurs. Il semble que ce programme est efficace mais qu'il ne suscite pas le même intérêt chez les élèves du niveau secondaire de la même école. L'article ne permet pas de connaître les motifs pour lesquels les élèves du secondaire ont rejeté le programme. Dans le même sens, plusieurs autres auteurs mentionnent que l'entraînement à la formation cognitive des élèves sur les conséquences des gestes violents est une stratégie efficace pour contrer la violence. Plusieurs auteurs (Gesten et al., 1982: voir Lapointe, 1989; Spivack et al., 1976: voir Lapointe, 1989) considèrent que la capacité de considérer les conséquences d'un comportement est un meilleur indice d'ajustement que la simple capacité de trouver des solutions.

Dans le but d'aider ses écoles à exprimer clairement leurs attentes envers les jeunes, la Commission des écoles catholiques de Montréal [CÉCM] (Weiner, 1987: voir Royer et Tremblay, 1992) leur offre un document d'animation qui établit les normes de comportement dans des domaines aussi variés que la fréquentation scolaire, la ponctualité, l'autonomie dans la vie quotidienne, les habitudes de travail, la motivation aux apprentissages, les habiletés sociales et les conventions. Il devient alors possible d'identifier les élèves qui dévient de ces normes.

Beaumont (1995) présente un programme de prévention de la violence élaboré par une équipe formée de six membres du personnel régulier du Centre

psychopédagogique de Québec. Cette institution, orientée vers la réadaptation et la réintégration scolaire et sociale, reçoit des garçons et des filles du primaire et du secondaire présentant des difficultés d'adaptation scolaire. Beaumont (1995) a premièrement réalisé un sondage auprès des élèves qui révèle les formes de violence qu'ils emploient le plus fréquemment, les raisons qui les poussent à avoir recours à la violence ainsi que les moyens qu'ils jugent les plus efficaces pour contrer la violence. Les élèves indiquent que les formes de violence les plus fréquemment utilisées, tant au primaire qu'au secondaire sont: la violence verbale, l'intimidation, la violence physique et le sexisme. De plus, cette violence se manifesterait surtout entre élèves ou encore à l'intérieur de la «fratrie».

Suite à une consultation parallèle auprès des parents qui révèle que ceux-ci sont inquiets de l'ampleur que prennent les problèmes de violence, les membres du personnel de cette petite école spéciale de Sainte-Foy (Beaumont, 1995) ont mis sur pied une série d'interventions adaptées aux besoins exprimés par les parents. Ces moyens sont: (1) campagne de sensibilisation: concours, affiches; (2) formation d'un club «*Super Peace*», dont le conseil de direction est formé de quatre élèves et d'un psychologue et n'admet en son sein que des élèves ne présentant aucun comportement déviant. Le club procure des avantages spéciaux ainsi que des activités réservées à ses membres; (3) discussions dans les classes sur le thème de la violence et de la résolution de conflits; (4) formation d'un «Tribunal» composé du directeur, du père ou de la mère d'un élève, d'un membre du personnel et de deux

élèves qui a pour fonction d'attribuer des conséquences aux cas de violence excessive; (5) retours mensuels en équipe sur l'état de la situation et sur l'expérience de travail des agents d'éducation; (6) accroissement des conséquences, pour l'élève, dans tous les cas d'agression d'un membre du personnel; (8) tables rondes réunissant des groupes d'élèves violents ou violentés du niveau secondaire; (9) rédaction d'un rapport du comité sur la violence comprenant onze recommandations, la nouvelle procédure de gestion de l'indiscipline, les résultats des sondages et les règles du «Tribunal».

Beaumont (1995) indique aussi que les différents acteurs du programme ont noté une nette amélioration de la discipline, ce qui a eu pour conséquence de reconduire le programme l'année suivante.

MacDougall (1993) décrit le programme *Second Step* de Madak et Bravi. Il s'agit d'un programme de prévention de la violence très utilisé par les conseils scolaires canadiens, principalement dans l'ouest. Il permet aux élèves de niveau élémentaire d'apprendre l'empathie, le contrôle de l'impulsivité et la maîtrise de la colère. En Colombie-Britannique, ce programme est recommandé pour la partie du programme scolaire portant sur l'apprentissage de la vie. Il correspond à trois thèmes d'une section sur le bien-être mental: conscientisation et responsabilité individuelles, conscientisation et responsabilité sociales, rapports sociaux. À la première étape, l'apprentissage de l'empathie, les élèves apprennent à reconnaître les sentiments des autres, à envisager une situation selon différents points de vue, et à réagir en s'identifiant à l'autre. L'empathie

constitue une base pour acquérir d'autres aptitudes sociales.

La deuxième unité concerne la maîtrise de l'impulsivité: renforcement des techniques de résolution de problèmes [notamment résolution des conflits de manière non violente], et des comportements [participer, partager, interrompre poliment, attendre son tour et résister à la tentation de voler dans les petites classes]. La troisième unité consiste à apprendre à maîtriser la colère avec apprentissage de techniques qui permettent de reconnaître ce sentiment et de le canaliser.

Le programme *Second Step*, utilisé à une commission scolaire de Vancouver, est considéré comme un excellent moyen permettant de créer un milieu scolaire sain en améliorant la santé sociale et affective ainsi que la sécurité physique des élèves et du personnel (MacDougall, 1993).

Les lignes précédentes fournissent des informations sur la violence à l'école. Maintenant, il devient nécessaire de voir si, dans les différents écrits, il existe un lien entre les comportements de violence et le statut d'emploi de l'enseignant.

2.3 La précarité d'emploi de l'enseignant et les liens avec les comportements de violence des élèves à l'école

Le phénomène de la suppléance est une problématique bien réelle dans le monde de l'éducation. Kraft

(1980) rapporte qu'aux États-Unis, plus d'un quart de million de personnes agissent en tant qu'enseignants suppléants chaque année. Ce nombre représente environ 12,5% des professionnels du monde scolaire; soit un suppléant pour huit enseignants réguliers. D'après Friedman (1983), environ 10% des heures d'enseignement prodiguées chaque jour sont sous la responsabilité de suppléants. Selon Spallanzani et al. (1986), en 1983-1984, les suppléants de la Commission des Écoles Catholiques de Québec ont enseigné 10680 périodes.

Il semble difficile de définir de façon opératoire ce qu'est un suppléant. Comme le mentionnent Jentzen et Vockell (1978), le besoin de ce type d'enseignants augmente sans cesse pendant que leur rôle demeure généralement assez vague. La définition de la Commission des écoles catholiques de Québec (Spallanzani et al., 1986) est assez imprécise: le suppléant est «toute personne, légalement qualifiée qui remplace un enseignant absent». Pour Spallanzani et al. (1986), généralement, au Québec, le remplacement de l'enseignant absent se fait en respectant un protocole d'entente où la personne mandatée à cet effet fait appel, dans l'ordre, jusqu'à ce qu'elle trouve un remplaçant qui présente les caractéristiques suivantes: (a) à un suppléant régulier; (b) un enseignant en disponibilité; (c) un suppléant occasionnel; (d) un enseignant qui désire faire de la suppléance sur une base volontaire; ou (e) un enseignant de l'école, conformément au système de dépannage établi localement.

L'expression «enseignante et enseignant à statut précaire» (Dufresne, Lamothe, Payeur et Piotte, 1988) regroupe quatre statuts différents au sens de

la convention collective. Il s'agit des statuts suivants: (1) à temps partiel [sous contrat]; (2) à la leçon; (3) à la suppléance occasionnelle et (4) à taux horaire. Ces statuts ont en commun le fait de n'assurer aucune sécurité d'emploi.

Dufresne et al. (1988) fournissent quelques statistiques québécoises sur la réalité de la précarité d'emploi des enseignants. Par rapport à l'ensemble des enseignants, la proportion représentée par les statuts précaires en 1987-1988 est de 28,4%. Chez les précaires, le statut le plus fréquent est celui de la suppléance occasionnelle qui représente 44,8% de ce type d'employés. Le cas des suppléants réguliers est particulier puisque, considérant leur sécurité d'emploi, ils ne peuvent être caractérisés comme étant en précarité proprement dite. Toutefois, leur situation s'écarte de la norme et ils se regroupent sous le vocable de «régulier atypique».

Pour Dufresne et al. (1988), la précarité touche certains groupes plus que d'autres. En considérant le facteur âge, 42,3% des enseignants à statut précaire ont 34 ans et moins, alors que chez les «réguliers», ces enseignants ne comptent que pour 8,4%. Le taux de précarité est de 80,8% chez les 24 ans et moins, de 75,3% chez les 25-29 ans et de 49,8% chez les 30-34 ans comparativement à un taux de 28,4% pour l'ensemble du personnel enseignant. Le quart des enseignantes et enseignants à statut précaire a moins de 30 ans, alors que c'est le cas de 9,7% des enseignantes et enseignants à statut régulier. Ces statistiques indiquent donc que la précarité d'emploi touche particulièrement les jeunes.

Pour Dufresne et al. (1988), il y a une surreprésentation des femmes avec 71,0% des statuts précaires alors qu'elles constituent seulement 66,4% du personnel enseignant de commissions scolaires. La démarcation, entre les hommes et les femmes, quant à la précarité se situe aux deux extrémités de la carrière. L'imposant taux de féminité chez les 24 ans et moins peut s'expliquer par la plus grande proportion de femmes chez les finissants d'université. Par contre, chez les 25 à 40 ans, il y a un taux de féminité sensiblement le même pour les statuts précaires que pour l'ensemble du personnel enseignant. Toutefois, le taux de précarité atteint 83,3% chez les femmes de 45 à 49 ans.

Dans le but d'aider les principaux intervenants dans le secteur de la suppléance à assumer leurs responsabilités respectives en manifestant une meilleure cohérence et ainsi contribuer à améliorer l'efficacité des suppléants et leur climat de travail, une étude conduite par Spallanzani et al. (1986) définit les attentes de ces divers intervenants à l'égard de l'enseignant suppléant en éducation physique au primaire. En effet, Spallanzani et al. (1986) relèvent un fait très intéressant: les rôles, fonctions et tâches que doivent assumer les suppléants sont perçus différemment selon que l'on est élève, enseignant régulier, enseignant suppléant, directeur ou administrateur. Apporter des précisions à la nature de cette tâche apparaît d'autant plus important qu'il est demandé: (1) au service du personnel des commissions scolaires de «recruter et sélectionner ou valider une présélection de suppléants»; (2) au directeur de l'unité administrative «d'évaluer la

qualité de la suppléance»; et (3) au suppléant «de donner un service de qualité».

Spallanzani et al. (1986) tentent de cerner les caractéristiques des suppléants efficaces en éducation physique. Ces chercheurs regroupent sous quatre thèmes les principales caractéristiques que devrait posséder un suppléant en éducation physique: (a) les relations humaines, (b) le sens de l'organisation, (c) la connaissance de la matière et (d) le souci professionnel. Dans leur étude, Spallanzani et al. (1986) invitent 18 participants à choisir neuf énoncés qui leur paraissent importants parmi une cinquantaine de caractéristiques pédagogiques et psychologiques des enseignants suppléants. Les résultats permettent d'identifier six premières caractéristiques qui font consensus et trois autres qui représentent une préoccupation avouée par certains participants mais ne recueillent pas la faveur de tous: (1) facilité d'adaptation aux caractéristiques de diverses clientèles; (2) bon degré de connaissances théoriques et pratiques de l'activité physique; (3) capacité à garder le contrôle du groupe qui lui est confié; (4) capacité à s'adapter rapidement aux exigences de la situation; (5) capacité à préparer des contenus de leçons pertinents et variés; (6) bon sens de l'organisation en sachant prendre des initiatives personnelles pour se débrouiller ; (7) capacité à créer un climat de confiance mutuelle entre les enfants et avec le professeur; (8) capacité à manifester des comportements chaleureux envers les élèves en aimant la clientèle; et (9) capacité à établir rapidement de bons contacts avec les élèves.

Aussi Spallanzani et al. (1986) mentionnent d'autres caractéristiques qui sont un peu moins importantes, selon leurs répondants: (10) fidélité à remettre un compte rendu à l'enseignant qu'il remplace; (11) bon degré de connaissance des programmes de l'école et du Ministère de l'éducation; (12) facilité d'intégration avec le personnel de l'école; (13) capacité à enseigner en respectant le contenu de programme de l'enseignant régulier; (14) capacité à faire respecter les règles de sécurité par les élèves; (15) facilité à projeter une impression personnelle favorable auprès des participants et du personnel; (16) capacité à évaluer de façon réaliste l'efficacité de son propre enseignement; (17) capacité à s'enthousiasmer pour son travail professionnel; et (18) capacité à accepter une critique permettant d'apporter des correctifs.

En somme, les résultats obtenus par Spallanzani et al. (1986) montrent qu'un enseignant qui désire rencontrer les attentes manifestées par l'ensemble des personnes impliquées dans la structuration et l'implication d'un système de suppléance se trouve devant un défi de taille. En effet, le suppléant doit posséder sensiblement les mêmes qualités qu'un enseignant régulier, mais démontrer sa compétence dans des conditions beaucoup plus exigeantes sur tous les plans. Son enseignement doit permettre d'atteindre des objectifs qui touchent aussi bien l'éducation des jeunes que des apprentissages spécifiques.

Plusieurs recherches permettent de constater que la suppléance est un secteur peu étudié (Trent et Ghilotti, 1972; Jentzen et Vockell, 1978). De plus, Pascale, King et Mastrian (1984) déplorent le fait

que peu de recherches aient porté sur l'enseignement assumé par des suppléants qu'ils qualifient de personnes oubliées par la profession enseignante.

Les quelques études qui ont été réalisées sur le sujet révèlent qu'il existe un profond malaise dans ce secteur de l'enseignement. Washington (1972) indique que les enseignants réguliers ont tendance à percevoir les suppléants comme incompetents et peu qualifiés. Selon Kraft (1980), la présence d'un suppléant provoque un sentiment de suspicion de la part des enseignants réguliers, ce qui déteint sur les élèves et suscite, comme le dit Nelson (1983), une «ambiance de jour de congé».

Woods et Woods (1974) signalent que les comportements des élèves changent quand l'enseignement est assuré par un suppléant. Cette modification de comportement serait provoquée selon eux par une discontinuité dans les procédures habituelles et par une réaction émotive occasionnée par l'absence de l'enseignant régulier. Kraft (1980) ainsi que Jentzen et Vockell (1978) attribuent ce malaise en partie au peu d'importance et d'attention qu'attachent les directeurs et plusieurs enseignants réguliers au rôle que devraient assumer les enseignants suppléants. Holdaway et Bentham (1974) mentionnent que la suppléance serait souvent perçue par les administrateurs comme une mesure d'urgence ou un mal inévitable auquel ils doivent réagir.

La suppléance, par sa nature même, est source de précarité d'emploi. Cette «précarité dans l'emploi» est aussi une variable importante qui cause du stress aux enseignants. Selon Goens et Kuciejcykn (1981: voir Goupil et al., 1985), les comportements

des élèves, les relations interpersonnelles et la mobilité dans le travail seraient des facteurs externes de stress chez les enseignants. Par ailleurs, les «frustrations» reliées au marché du travail sont aussi une cause de stress et de malaise chez le personnel enseignant. Fimian (1982: voir Goupil et al., 1985) identifie, chez les enseignants, douze sources principales de stress: (1) la compétence personnelle; (2) les valeurs conflictuelles; (3) l'image de soi; (4) l'approbation sociale; (5) l'isolement; (6) les attentes; (7) la satisfaction de soi; (8) les déficiences dans l'environnement de travail; (9) les besoins personnels; (10) le stress que l'on se crée; (11) les contraintes professionnelles et (12) les relations maître-élève.

À la lumière des travaux de Goupil et al. (1985), il est possible d'extrapoler que le facteur «âge» dans l'emploi joue un rôle sur la variable stress. Le stress et ses manifestations, dont la principale est l'anxiété, semblent davantage se produire chez les enseignants de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus âgés ou plus jeunes (Goupil et al., 1985). Feitler et Tokar (1981: voir Goupil et al. 1985) indiquent, dans une recherche, que les enseignants de 31 à 44 ans seraient plus stressés par leur emploi que ceux de moins de 30 ans ou encore ceux de plus de 45 ans. Les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience rapportent également un niveau plus élevé de stress que ceux qui ont très peu d'années d'expérience. Dans une autre recherche, Schwab et Iwanicki (1982: voir Goupil et al., 1985) rapportent que les jeunes enseignants éprouvent davantage des émotions négatives par rapport à leur travail.

La mauvaise conduite de l'étudiant, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, est perçue comme «stressante» (Blase et Pajak, 1985). En effet, cette indiscipline interrompt l'enseignant et perturbe l'apprentissage des étudiants. Plusieurs recherches (Blase et Pajak, 1985) ont montré un lien significatif entre, d'une part, le degré de tension vécue par l'enseignant et, d'autre part, sa santé, sa satisfaction, son moral, son épuisement et sa performance. Dans le même ordre d'idées, Saunders (1979: voir Dawoud et Côté, 1986) constate que les problèmes de discipline sont des facteurs frustrants pour l'enseignant car ils l'empêchent d'atteindre ses objectifs tout comme Curwin et Mendler (1980) qui considèrent les problèmes de discipline comme un obstacle pour l'enseignant par rapport à son enseignement.

Finalement, les observations de Connors (1983: voir Goupil et al., 1985) laissent croire que les suppléants peuvent se retrouver en situation de stress. En effet, le type d'interaction sociale permise par l'école et la possibilité de localiser les lieux dans l'environnement sont des éléments qui peuvent causer un stress. Pronin (1983), en parlant du sentiment qu'éprouvent souvent les suppléants quand ils se présentent en classe, le compare avec humour à l'impression que ressent une personne qui se présente à un «*blind date*». Friedman (1983) signale pour sa part que les suppléants ne sont généralement pas invités à apporter leur contribution personnelle à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Jentzen et Vockell (1978) soulignent, à ce sujet, que deux approches prévalent dans la détermination

des attentes envers les enseignants suppléants. La première approche consiste à leur demander de continuer à assumer l'enseignement régulier en suivant le plan de cours de l'enseignant. La seconde approche se limite à leur demander «d'occuper» les élèves en les invitant particulièrement à faire respecter la discipline.

L'étude de Spallanzani et al. (1986), se préoccupant principalement des suppléants en éducation physique au primaire, permet de préciser les attentes de différents intervenants face au rôle du suppléant. Les caractéristiques souhaitables d'un enseignant seraient sa capacité d'établir de bonnes relations humaines et d'assurer une gestion adéquate tout en étant en mesure d'enseigner efficacement la matière. Cette conception de la suppléance rejoint en quelque sorte les préoccupations pédagogiques qui se dégagent de plus en plus des études qui portent sur ce sujet. Il semble bien que, si pendant des années le mandat du suppléant se limitait à assurer le bon ordre et le contrôle des élèves qui lui étaient confiés, ce mandat englobe maintenant des responsabilités pédagogiques qui sont essentiellement de même nature que celles des enseignants réguliers (Frosch, 1984; Pascale, King et Mastrian, 1984; Pronin, 1983; Nelson, 1983; Friedman, 1983: voir Spallanzani et al., 1986; Wandzilak et Grieco, 1982).

Dufresne et al. (1988) identifient certains aspects psychologiques afin de déterminer comment se vit la précarité dans l'école. Pour les enseignants qui obtiennent un poste à temps partiel d'une certaine durée, ou pour ceux effectuant de la suppléance de façon régulière à une même école, l'intégration

semble bien réussie à l'équipe-école. Pourtant, malgré l'estime de l'équipe-école, plusieurs craignent de ne pas faire le poids et sentent toujours présentes les menaces de la précarité. De plus, la situation semble généralement plus difficile à vivre pour les spécialistes au primaire qui, peu importe le type de précarité, rapportent d'importants problèmes d'intégration. Plusieurs suppléantes et suppléants se plaignent aussi de l'accueil inadéquat ou inexistant qui leur est réservé dans les écoles: ils ont l'impression d'être des étrangers ou des intrus. Au secteur régulier, il existe fort peu de différences au plan pédagogique entre les enseignants réguliers et les précaires, si ce n'est pour ces derniers l'incapacité d'avoir une approche réellement personnelle.

Pour Dufresne et al. (1988), la précarité a une incidence sur le travail en classe. Lorsque le suppléant vient réaliser un remplacement dans une classe, il lui apparaît comme généralement nécessaire de renforcer la discipline face aux élèves. Une forte proportion de personnes se plaignent également de l'absence de rétroaction concernant leur travail, sauf de façon implicite en étant appelé régulièrement ou par le renouvellement du contrat. L'absence de mesures concernant le perfectionnement qui, chez les précaires, doit se faire à leurs frais, est aussi vécue comme un manque de soutien. Les précaires ressentent toujours l'impression que s'ils ne sont pas à la fine pointe, ils risquent de tout perdre. La précarité affecte autant les élèves que les conditions générales d'enseignement puisqu'il est possible que les jeunes décèlent chez les précaires cette insécurité face au travail et que l'atmosphère semble instable. Le

phénomène d'identification et de stimulation devient impossible à créer pour eux dans de telles circonstances et un tel contexte finit par affecter le moral.

L'expérience de la précarité amène des comportements spécifiques chez les enseignants (Dufresne et al., 1988). La précarité c'est l'insécurité, l'impossibilité d'envisager l'avenir, la compétition entre précaires. C'est aussi l'obligation d'être toujours en santé, le risque de burnout plus grand. Ils doivent retarder le départ de la maison parentale et retarder l'arrivée du premier enfant et la vie de couple subit les contrecoups de cette instabilité. Pour contrer cette frustration profonde liée à l'insécurité, certains enseignants se donnent une solide formation. D'autres adoptent une attitude compétitive. Mais il est difficile de se résigner à vivre au jour le jour. Finalement, les précaires peuvent se retrouver avec très peu de temps libre tout en travaillant très peu. Il faut attendre les appels et courir après les emplois. Finalement, ce qui distingue les précaires des réguliers, ce n'est pas tant le contenu de la tâche que les conditions d'exercice. C'est l'expérience avant tout de la frustration découlant de l'absence de considération et de reconnaissance de son travail, de ne pas pouvoir s'impliquer à fond dans son travail. La précarité alimente un fort sentiment d'injustice.

Selon Lawrence et McKinnon (1982: voir Wood, 1986), le suppléant présente le meilleur exemple d'un des acteurs les plus vulnérables et les plus démunis de l'équipe enseignante. Dans le même ordre d'idées, Rubel (1978: voir Cusson, 1990) et Gottfredson et Gottfredson (1985) signalent que les enseignants

spécialisés dans une matière qui passent d'une classe à l'autre éprouvent de la peine à connaître et à nouer une relation personnelle avec leurs élèves et que leur autorité s'en ressent. Ils vivent en plus d'une distance dans leurs relations avec les collègues, une sensation d'isolement quelquefois accentuée par le manque de respect de certains enseignants à leur égard.

D'ailleurs, selon Spallanzani et al. (1986), certains responsables d'organismes professionnels sont conscients depuis longtemps de l'ampleur du mandat confié aux enseignants suppléants. Ces personnes ont aussi, depuis longtemps, formulé des recommandations qui semblent aller de pair avec l'ensemble des attentes manifestées par les principaux intervenants concernés par cette question. Holdaway et Bentham (1974) rapportent que, déjà en 1950, la *National Education Association* recommandait que les commissions scolaires offrent un statut d'enseignant à plein temps aux personnes qui assument cette fonction tout en mentionnant une série de conditions qui permettent de justifier une telle proposition. L'étude de ces auteurs, réalisée auprès de directeurs d'école, d'enseignants réguliers et de suppléants occasionnels, citant les conclusions similaires d'autres auteurs (Lambert, 1955: voir Spallanzani et al., 1986; Forcina, 1958: voir Spallanzani et al., 1986; et Anderson, 1974: voir Spallanzani et al., 1986) fait ressortir que les intervenants sont d'accord pour recommander: (a) que des postes de suppléants à temps plein soient créés et que ceux-ci aient les mêmes privilèges que les enseignants réguliers; (b) que des unités de suppléants permanents soient formées pour enseigner dans un ensemble d'écoles à des élèves de même

niveau; et (c) que les suppléants aient une formation dans le champ de spécialisation des enseignants qu'ils remplacent.

Depuis les dix dernières années particulièrement, plusieurs organismes scolaires américains comme ceux de Boston et Pittsburg (Jentzen et Vockell, 1978) ont établi leur propre système de suppléants permanents et ont développé un programme de perfectionnement professionnel pour aider les suppléants à maîtriser les habiletés propres à cette fonction. Les suppléants des écoles publiques de la Nouvelle-Orléans reçoivent de l'aide afin de mettre au point des micro-unités d'enseignement qu'ils enseignent selon les besoins. Les problèmes les plus courants que rencontrent les suppléants dans l'exercice de leurs fonctions, même s'ils paraissent bénins, peuvent néanmoins compromettre son efficacité et perturber l'ambiance de travail (George, 1978; Wandzilak et Grieco, 1982).

Spallanzani et al. (1986) proposent différents moyens administratifs pour faciliter l'intégration des suppléants dans leurs fonctions. L'accueil des suppléants, la connaissance des lieux et des personnes, l'assistance en cas de besoin ponctuel et l'accès au matériel didactique courant en sont les aspects les plus immédiats. Dans un deuxième temps, l'amélioration du système de suppléance demande la mise au point d'une stratégie de changement qui nécessite que les principaux intéressés par cette question, dans un milieu donné, arrivent à une certaine forme de consensus sur la conception de la suppléance et le mandat qui doit être confié aux suppléants. La présence de ce consensus sur le rôle, les fonctions et les tâches d'un suppléant devrait

faciliter pour le responsable du dossier l'identification des objectifs, la détermination d'une stratégie d'implantation ainsi que les implications financières et humaines d'une telle entreprise. Enfin, il ne semble pas exister de solution universelle aux problèmes que suscite la suppléance dans l'enseignement. Il apparaît plutôt souhaitable et réaliste d'opter pour un type de solution qui repose sur la volonté et le dynamisme des personnes concernées. Celles-ci doivent se donner des objectifs communs pour mettre sur pied un système flexible qui permette de sauvegarder un enseignement efficace et la dignité des personnes qui l'assument.

Dans un autre ordre d'idées, Hébert (1989a) parle de l'agressivité comme d'une forme d'exercice de pouvoir utilisée par un individu, un groupe ou une institution pour obtenir ce qu'il désire. En classe régulière, comme en situation de suppléance, l'enseignant a souvent l'impression d'être pris à partie dans une confrontation dont l'enjeu est justement le pouvoir lui-même, le contrôle des activités de la classe. Pour maintenir une attitude constructive, les enseignants doivent savoir éviter et désamorcer les situations problématiques. Bloom (1983: voir Wood, 1986) décrit un certain nombre de situations qui posent un défi à la santé mentale des enseignants et offre des solutions pour les confronter. Dans le même ordre d'idées, Legault-Faucher (1994) raconte les expériences malheureuses vécues par des suppléantes qui ont été victimes de violence de la part de jeunes élèves, même au primaire.

Ces différents éléments permettent de croire que les enseignants à statut précaire et les enseignants réguliers ne vivent pas les effets de la violence à l'école de façon identique. Il devient donc pertinent de réaliser une étude pour comprendre les motifs de cette problématique.

Cette étude vise à décrire la réalité des enseignants du primaire quant à la gestion de comportements inadéquats dans leur école. Aussi, elle tente d'identifier si les enseignantes et les enseignants à statut précaire vivent l'indiscipline et la violence dans leur classe d'une façon différente de celle de leurs homologues ayant une permanence plus certaine dans leur emploi. De plus, elle vise à connaître les moyens que les enseignantes et les enseignants privilégient pour contrer ces comportements non acceptables.

La recension des écrits met en évidence un certain nombre de facteurs reliés à la gestion des troubles de la conduite et du comportement des élèves. Elle met surtout en relief le fait que les enseignants en précarité d'emploi sont plus susceptibles que leurs collègues permanents de subir des comportements de violence à l'école. Il devient alors important de mesurer les perceptions des enseignants afin d'identifier leur réalité à ce chapitre. Il s'agit donc d'identifier s'il existe des différences significatives dans le vécu des deux groupes de sujets quant à leur perception de l'indiscipline en classe et leur perception des moyens qu'ils utilisent pour contrer cette indiscipline.

Dans les pages qui suivent, la méthode permettant de cerner cette problématique de l'indiscipline sera présentée.

CHAPITRE III
MÉTHODE DE RECHERCHE

3. MÉTHODE DE RECHERCHE

3.1 Objectifs de la recherche

Dans un premier temps, cette étude se veut exploratoire et descriptive. Elle veut identifier la fréquence d'émission de comportements de violence identifiés par les enseignants. Elle s'intéresse également à la description des moyens que les enseignants utilisent pour contrer et prévenir l'indiscipline et les comportements de violence dans leur classe.

Par ailleurs, l'étude veut comprendre la relation existant entre la précarité d'emploi des enseignants et les comportements de violence et d'indiscipline de leurs élèves.

3.1.1 Hypothèses statistiques de recherche

La recension des écrits montre que la violence est présente à l'école, même au primaire (Boivin et Roy, 1988; Hébert, 1991; Hyman et d'Alessandro, 1984; Vitaro et al., 1994; Walker et Eaton-Walker, 1994).

Différents auteurs (Arends, 1991; Blauvelt, 1981; Côté et al, 1986; Curwin et Mendler, 1980) proposent des stratégies qui peuvent être efficaces pour contenir les comportements d'indiscipline à l'école. Vitaro et al. (1994), de même que Hébert (1989a),

parlent de techniques behaviorales qui semblent avoir une grande efficacité pour modifier les comportements des élèves. Aussi des programmes de développement des habiletés sociales (Beaumont 1995; Berteau, 1989; Bertrand, 1989; Lapointe, 1989; Madak et Bravi, 1992) ont un taux de réussite marqué dans la réduction des comportements de violence et d'indiscipline dans la classe. Par ailleurs, Lègaré (1985) mentionne que les élèves peuvent être utilisés pour gérer la discipline sur la cour de récréation.

Les différents écrits consultés permettent de croire que les enseignants à statut précaire seraient plus victimes de comportements d'indiscipline que les enseignants ayant un statut régulier. En effet, Lawrence et McKinnon (1982: voir Wood, 1986) et Legault-Faucher (1994) affirment que les enseignants à statut précaire et, en particulier, les suppléants sont très vulnérables et deviennent quelquefois les victimes d'actes de violence qui peuvent être très sérieux et dangereux. Par ailleurs Gottfredson et Gottfredson (1985) indiquent également que, parce qu'ils passent d'une classe à l'autre, des enseignants éprouvent de la difficulté à établir une relation personnelle avec leurs élèves et que leur autorité s'en ressent.

Par ailleurs, les écrits consultés (Dufresne et al., 1988; Spallanzani et al., 1986) indiquent que les enseignants à statut précaire n'ont pas une réelle place dans l'école. De ce fait, ils auraient de la difficulté à s'affirmer (Dufresne et al., 1988) et, selon Gottfredson et Gottfredson (1985), ils seraient oubliés par leurs collègues et souvent laissés à eux-mêmes par le système organisationnel.

Les enseignants à statut précaire, pour conserver leur emploi, éviteraient utiliser les interventions trop sévères (Rubel, 1978: voir Cusson, 1990) et auraient surtout tendance à essayer de développer des relations amicales afin de ne pas se mettre les élèves à dos (Spallanzani, 1988).

Certes, le cadre théorique élaboré dans les pages précédentes fait ressortir différentes hypothèses de recherche. Compte tenu de l'état actuel de l'avancement des recherches portant sur la violence à l'école, il y a lieu de poser les hypothèses nulles suivantes:

Hypothèse 1:

Il n'y aura pas de différences statistiquement significatives entre le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE et le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT RÉGULIER quant aux comportements d'indiscipline et de violence qu'ils observent dans leurs classes.

Hypothèse 2:

Il n'y aura pas de différences statistiquement significatives entre le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE et le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT RÉGULIER quant aux moyens qu'ils utilisent pour contrer les comportements d'indiscipline et de violence qui sont vécus dans leurs classes.

3.2. Méthode de recherche

Dans les lignes suivantes, il y aura présentation de la démarche méthodologique qui permettra de vérifier les deux hypothèses de recherche.

3.2.1 Type de recherche

Cette recherche se veut exploratoire et s'intéresse aux opinions des enseignants du primaire sur les comportements de violence qu'ils rencontrent à l'école et les moyens qu'ils utilisent pour les contrer. Cette étude s'inscrit dans la démarche de collecte de données par utilisation de questionnaire de Selltiz, Wrightsman et Cook (1977). En effet, il semble que l'utilisation d'un questionnaire permette de recueillir des renseignements pertinents surtout si les répondants croient, en raison de l'anonymat, pouvoir fournir des renseignements qui, dans d'autres circonstances, leur porteraient préjudice.

3.2.2 Instrument de recherche

Pour réaliser cette étude, un questionnaire est construit à partir de modifications apportées à plusieurs questionnaires. Le «*Questionnaire d'évaluation de la violence et de l'indiscipline à l'école*» (Annexe I) a été construit spécifiquement pour les fins de la présente étude. Cet outil comporte cinq sections. La section A permet de recueillir les données sociodémographiques du répondant telles que son âge, son école, son sexe, son expérience et son statut professionnel. La

section B permet de recueillir l'opinion des répondants sur le comportement des élèves dans l'école. La section C recueille l'opinion des enseignants sur la fréquence d'apparition de 44 comportements spécifiques de violence et d'indiscipline à l'école. La section D recueille l'opinion des répondants sur la fréquence d'utilisation de 68 moyens et solutions visant à prévenir et à contrer l'indiscipline et la violence à l'école. Finalement, la section E recueille diverses informations sur les perceptions des enseignants quant à des éléments reliés à la violence et à l'indiscipline à l'école.

Pour élaborer cet outil de recherche, différents énoncés ont d'abord été recueillis à partir de la recension des écrits portant sur la problématique de la violence à l'école. Pour la construction de l'instrument, les énoncés permettant de faire la description des comportements inadéquats et les énoncés permettant d'identifier des techniques d'intervention, les travaux des auteurs suivants ont été principalement retenus: Madak et Bravi (1992); Hébert (1991); Walker et Eaton-Walker (1994); Parent, Paré, Lagacé et Saint-Cyr (1994); Bellemare et Parent (1993: voir Bellemare et al., 1994).

Madak et Bravi (1992) ont élaboré leur questionnaire pour mesurer l'effet du programme «*Second step: a violence prevention curriculum*» dans une école élémentaire de l'Ouest canadien. Le questionnaire permettait aux enseignants d'identifier les modalités de gestion des comportements agressifs et violents à l'école et servait à évaluer leur satisfaction à l'égard de ce programme, qui poursuivait les objectifs suivants: (1) développer chez les enfants

des habiletés d'empathie envers les sentiments des autres enfants; (2) diminuer la fréquence des comportements impulsifs et agressifs par l'apprentissage des stratégies de résolution de problèmes et l'apprentissage des habiletés sociales; (3) apprendre aux enfants à reconnaître, contrôler, diminuer les signes avant-coureurs et déclencheurs de la colère, encourager l'utilisation de procédés de résolution de conflits dans les relations sociales.

L'étude de Madak et Bravi (1992), réalisée auprès de 17 membres du personnel d'une école utilisait un questionnaire assez intéressant. Pour les fins de l'étude, le questionnaire utilise, dans la partie B, différentes questions permettant de recueillir des données sociodémographiques pertinentes quant à la réalité de la violence. Les questions de cette section ont été élaborées à partir de celles utilisées par Madak et Bravi (1992). Par ailleurs, la liste de comportements inacceptables de la section C du présent questionnaire est également élaborée, en partie, à partir d'énoncés proposés par Madak et Bravi (1992). La rédaction de la section E du présent questionnaire est entièrement inspirée par ces mêmes auteurs. Finalement, la question D-13, proposant l'utilisation de l'apprentissage d'habiletés sociales, reprend un moyen privilégié par Madak et Bravi (1992) dans l'élaboration de leur programme de prévention.

Hébert (1991), dans son document *«La violence à l'école»*, propose un guide de prévention et différentes techniques d'intervention. Pour élaborer la liste de moyens d'intervention proposée à la section D, certains items du livre d'Hébert (1991) ont été retenus; entre autres: l'humour, les signes

non verbaux, la clarification, la confrontation, la pression du groupe, la reprogrammation, la menace, le silence, le retrait, le toucher, la valorisation, la contrainte physique, les punitions, offrir un choix, etc.

Walker et Eaton-Walker (1994), dans *«L'indiscipline en classe: Une approche positive pour les enseignants»*, présentent différents moyens pour permettre aux enseignants de créer un climat de classe propice aux apprentissages. Dans l'élaboration du questionnaire de recherche, les propos de Walker et Eaton-Walker (1994) apparaissent à la section D. Ils constituent une liste d'approches positives qui pourraient être utilisées comme moyens pour prévenir et contrer l'indiscipline et la violence dans la classe.

Par ailleurs, Bellemare et Parent (1993: voir Bellemare et al., 1994), à partir d'un questionnaire utilisé par Dunn, Hack et Loring (1980: voir Bellemare et al., 1994), ont élaboré le *«Questionnaire d'identification des modalités utilisées par les enseignantes et les enseignants du primaire pour motiver leurs élèves»*. Ce questionnaire a été utilisé auprès de 34 enseignantes et enseignants du primaire pour identifier les modalités qu'ils utilisent pour motiver leurs élèves. Quelques unes de ces techniques ont été reprises, à la section D, dans le présent outil de recherche.

Le *«Questionnaire d'évaluation du potentiel agressif»* de Parent et al. (1993) a servi à identifier les comportements de violence et de victimisation des élèves du primaire, autant des élèves handicapés intellectuellement intégrés à la classe ordinaire que

de leurs pairs non handicapés. Leur étude comparait 16 élèves déficients intellectuels intégrés à l'école ordinaire et 118 élèves de la classe ordinaire. Pour les fins de la présente étude, plusieurs énoncés portant sur les comportements de violence émis à l'école ont été retenus dans la section C de l'instrument de recherche.

La dernière question de la section E est une question originale qui permet au répondant d'exprimer une opinion personnelle. Elle est facultative, non compilée dans les résultats. Cependant, les commentaires fournis par les répondants apparaissent à l'annexe 3 du présent rapport de recherche.

Finalement, dans le but d'éviter toute influence ou toute suggestion négative par la formulation de certains des énoncés, l'avocat de l'Université du Québec à Trois-Rivières, spécialiste en déontologie, a été consulté avant l'impression et l'envoi des questionnaires. Aussi, un jury d'experts, formé de cinq directeurs d'école et de cinq enseignants, a permis d'apporter des modifications éclairées à certains des éléments du questionnaire.

3.3. Traitement statistique et analyse des données

L'analyse des résultats en deux sections sera d'abord présentée sous forme de tableaux. Les tableaux de la première section présenteront l'analyse descriptive [fréquence, moyenne, écarts-types] quant aux comportements de violence vécus par l'ensemble des répondants ainsi qu'aux différents moyens que l'ensemble des répondants utilisent pour

contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe. Les tableaux de la deuxième section présenteront la comparaison entre les deux groupes de sujets. Ensuite, l'analyse de ces tableaux fera ressortir l'importance de certaines différences statistiquement significatives, à l'aide du test- U de Mann-Whitney, entre les enseignants à statut précaire et les enseignants ayant un statut régulier. La définition du seuil de signification a été fixée, pour les fins de la présente étude, à $p \leq 0,05$. Afin d'éviter d'alourdir inutilement le texte, la présentation des résultats se réalisera seulement à partir des énoncés qui présentent des différences statistiquement significatives.

3.4 Sujets

Afin d'assurer la confidentialité, nous n'identifierons pas les écoles ayant participé à l'étude, mais nous tenons ici à les remercier d'avoir bien voulu collaborer à ce projet de recherche. Pour les fins de la présente étude, 108 questionnaires de recherche ont été distribués dans cinq écoles du primaire de la région trifluvienne. De ce nombre, 63 questionnaires ont été reçus; ce qui représente un taux de réponse de 58,33%. Quatre questionnaires ont été éliminés parce qu'ils avaient été complétés par des directeurs d'école, ce qui amène donc un taux réel de réponse de 57,28%. Pour la présente étude, 59 questionnaires ont alors été considérés et codifiés sur ordinateur pour des fins statistiques.

Parmi les répondants ($n = 59$), 40 sont des femmes (67,80%) et 19 sont des hommes (32,20%). L'âge moyen

des répondants (n=57) est de 44,11 ans ($S= 7,65$ ans). La fonction des répondants (n= 59) dans l'école se distribue de la façon suivante: 39 enseignants titulaires, 12 spécialistes, 1 suppléante, 3 aides-pédagogiques, 2 animatrices de pastorale et 2 psycho-éducateurs. Parmi les répondants (n= 59), 7 personnes (11,86%) indiquent travailler au niveau préscolaire et 52 personnes (88,14%) indiquent travailler au primaire. L'expérience totale en enseignement des répondants (n= 55), en moyenne, est de 20,62 ans ($S= 9,41$ ans) et l'expérience en enseignement à l'école même où les répondants (n= 54) travaillent au moment de la recherche est, en moyenne, de 9,70 ans ($S= 10,02$ ans).

Pour les fins de la présente étude, la population des 59 sujets se sépare en deux groupes: (1) le groupe d'ENSEIGNANTS À STATUT RÉGULIER qui se compose d'enseignants permanents, en voie d'atteindre la permanence ou faisant de la suppléance tout en étant permanents (champ 38 de la convention collective) provenant de cinq écoles primaires; et (2) le groupe d'ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE se compose d'enseignants à temps partiel, à la leçon ou en suppléance occasionnelle provenant de ces mêmes écoles, inscrits sur la liste des suppléantes et suppléants et ayant fait au moins cinq jours de suppléance dans ces écoles.

Le groupe d'ENSEIGNANTS À STATUT RÉGULIER se compose de 42 répondants, 27 sont des femmes (64,29%) et 15 sont des hommes (35,71%). L'âge moyen des répondants (n=40) est de 45,70 ans ($S= 5,04$ ans). La fonction des répondants (n= 42) dans l'école se distribue de la façon suivante: 31 enseignants titulaires, 6

spécialistes, 3 aides-pédagogiques et 2 psycho-éducateurs. Tous les répondants ($n= 42$) indiquent travailler au niveau du primaire. L'expérience totale en enseignement des répondants ($n= 40$), en moyenne, est de 24,23 ans ($S= 7,32$ ans) et l'expérience en enseignement à l'école même où les répondants ($n= 39$) travaillent au moment de la recherche est, en moyenne, de 12,15 ans ($S= 10,63$ ans).

Le groupe d'ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE se compose de 17 répondants, 13 sont des femmes (67,80%) et 4 sont des hommes (25,53%). L'âge moyen des répondants ($n=17$) est de 40,35 ans ($S= 11,02$ ans). La fonction des répondants ($n= 17$) dans l'école se distribue de la façon suivante: 8 enseignants titulaires, 6 spécialistes, 1 suppléante et 2 animatrices de pastorale. Parmi les répondants ($n= 17$), 4 personnes (23,53%) indiquent travailler au niveau préscolaire et 13 personnes (76,47%) indiquent travailler au primaire. L'expérience totale en enseignement des répondants ($n= 15$) , en moyenne, est de 11,00 ans ($S= 7,49$ ans) et l'expérience en enseignement à l'école même où les répondants ($n= 15$) travaillent au moment de la recherche est, en moyenne, de 3,33 ans ($S= 3,68$ ans).

Les pages précédentes ont présenté la méthode prévue pour réaliser la présente étude qui vise à identifier les perceptions des enseignants à statut précaire et les enseignants à statut régulier quant aux comportements d'indiscipline et de violence qu'ils vivent à l'école ainsi qu'aux moyens qu'ils utilisent pour contrer cette violence. Dans les pages qui suivent, les différents résultats de

l'étude seront présentés et une interprétation de ces résultats suivra.

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse des données recueillies à partir des questionnaires de recherche permet de décrire la réalité des enseignants quant à leur perception de la violence dans l'école. Les résultats de la présente étude seront présentés en tenant compte de: (A) la description des comportements observés en général dans l'école; (B) la perception qu'ont les enseignants de leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques et la façon dont leurs élèves agissent avec d'autres enseignants; (C) la perception qu'ont les enseignants de la relation entre l'apparition de comportements indésirables et différents endroits de l'école; (D) la fréquence d'apparition de comportements inacceptables; (E) la fréquence d'utilisation de moyens pour prévenir et contrer les comportements inacceptables; (F) l'identification de différences statistiques significatives entre les enseignants à statut précaire et les enseignants à statut régulier quant à leur perception de la présence de comportements inacceptables à l'école et quant à l'utilisation de stratégies d'intervention pour maintenir une bonne discipline en classe.

4.1 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à la fréquence des comportements inadaptés dans leur école

Une question demande aux répondants d'estimer, comparativement à d'autres écoles de leur commission scolaire, la fréquence des comportements inadaptés dans leur école. La question utilise une échelle sur un continuum en cinq points [*«Beaucoup moins fréquents»*= 1 point; *«Moins fréquents»*= 2 points; *«Aussi fréquents»*= 3 points; *«Plus fréquents»*= 4 points; *«Beaucoup plus fréquents»*= 5 points], une sixième option, considérée comme valeur manquante, indique *«Aucune idée»*.

Le tableau 01 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence des comportements inadaptés dans leur école.

Tableau 01
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence des comportements inadaptés dans leur ÉCOLE

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)						RÉSULTATS	
		1	2	3	4	5	6 *	Moyenne*	S
Comparativement à d'autres écoles de votre commission scolaire, croyez-vous que, dans votre ÉCOLE, les comportements inadaptés sont plus fréquents	58	1,72	25,86	24,13	36,21	8,62	3,45	3,25	1,12

N.B. * Les *«Je ne sais pas»* sont comptés dans les non-répondants pour le calcul de la moyenne.

Les répondants (n= 58) obtiennent une moyenne de 3,25 (s= 1,12) qui indique qu'ils considèrent que,

comparativement à d'autres écoles de leur commission scolaire, les comportements inadaptés sont aussi fréquents.

4.2 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à l'efficacité du code de vie de leur école

Une question vise à connaître le degré d'efficacité du code de vie de l'école à contrôler les comportements de violence et d'indiscipline estimé par les répondants. Les réponses sont réparties sur une échelle en quatre points: [«*Totalement inefficace*»= 1 point; «*Un peu inefficace*»= 2 points; «*Un peu efficace*»= 3 points et «*Totalement efficace*»= 4 points].

Le tableau 02 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de l'efficacité du code de vie de leur école.

Tableau 02
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de l'efficacité du code de vie de leur ÉCOLE

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)						RÉSULTATS	
		1	2	3	4	5	6	Moyenne	S
Le code de vie de votre école est-il EFFICACE?	52	3,85	7,69	59,62	28,85	0,00	0,00	3,13	0,71

Les répondants (n=52) obtiennent une moyenne de 3,13 (s= 0,71), ce qui indique que les codes de vie sont jugés un peu efficaces.

4.3 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à l'efficacité du code de vie de leur classe

Une question concerne l'efficacité accordée par les enseignants aux règlements de leur propre classe ou groupe(s). Les réponses s'échelonnent comme suit: «*Totalement inefficace*»= 1 point; «*Un peu inefficace*»= 2 points; «*Un peu efficace*»= 3 points et «*Totalement efficace*»= 4 points.

Le tableau 03 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de l'efficacité du code de vie de leur classe.

Tableau 03
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de l'efficacité du code de vie de leur CLASSE

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)						RÉSULTATS	
		1	2	3	4	5	6	Moyenne	S
Le code de vie de votre classe est-il EFFICACE?	52	0,00	8,93	51,79	39,29	0,00	0,00	3,30	0,63

Les répondants (n=52) jugent leurs propres règlements un peu efficaces, puisqu'ils obtiennent la moyenne de 3,30 (s= 0,63).

4.4 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage d'élèves de l'école qui présentent des comportements inadéquats

Une question demande aux répondants d'estimer le pourcentage d'élèves qui présentent des comportements inadéquats dans leur école.

Selon les répondants ($n = 51$), le pourcentage varie entre 3% et 50% et la moyenne d'élèves présentant des comportements inadéquats se situe à 15,96% ($s = 11,22$).

4.5 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage d'élèves de leur classe qui présentent des comportements inadéquats

Une question demande aux répondants d'estimer le pourcentage d'élèves qui présentent des comportements inadéquats dans leur classe. Selon les répondants ($n = 48$), le pourcentage varie entre 1% et 52% et la moyenne d'élèves présentant des comportements inadéquats se situe à 14,60% ($s = 12,43$).

4.6 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage de garçons de leur classe qui présentent des comportements inadéquats

Un item du questionnaire demande aux répondants d'estimer le pourcentage de garçons qui présentent

des comportements inadéquats dans leur classe. Selon les répondants (n= 45), le pourcentage varie entre 0% et 91% et la moyenne de garçons présentant des comportements inadéquats se situe à 12,83% (s= 17,22).

4.7 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage de filles de leur classe qui présentent des comportements inadéquats

L'étude demande aux répondants d'estimer le pourcentage de filles qui présentent des comportements inadéquats dans leur classe. Selon les répondants (n= 36), le pourcentage varie entre 0% et 20% et la moyenne de filles présentant des comportements inadéquats se situe à 4,79% (s= 5,42).

4.8 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques de leurs élèves

Une question demande aux répondants d'estimer leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques de leurs élèves. La question utilise une échelle de type Likert en quatre points [«*Totalement inefficace*»= 1 point; «*Un peu inefficace*»= 2 points; «*Un peu efficace*»= 3 points et «*Totalement efficace*»= 4 points].

Le tableau 04 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des

sujets (N= 59) quant à leur perception de leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques de leurs élèves.

Tableau 04

Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de leur EFFICACITÉ PERSONNELLE face à la gestion des comportements problématiques de leurs élèves

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)				RÉSULTATS	
		1	2	3	4	Moyenne	S
Quelle serait actuellement votre efficacité personnelle (votre degré de succès) à gérer les comportements problématiques de vos élèves?	58	1,72	3,45	62,07	32,76	3,26	0,61

Les répondants (n= 58) obtiennent une moyenne de 3,26 (s= 0,61) qui indique qu'ils se considèrent un peu efficaces pour gérer les comportements problématiques de leurs élèves.

4.9 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants

Une question demande aux répondants d'estimer les comportements de leurs élèves en présence d'autres enseignants. Les réponses sont réparties sur une échelle, de type Likert, en cinq points: [«*Nettement pires qu'avec moi*»= 1 point; «*Légèrement un peu plus mal qu'avec moi*»= 2 points; «*Comme s'ils étaient avec moi*»= 3 points; «*Légèrement un peu mieux qu'avec moi*»= 4 points; «*Nettement mieux qu'avec moi*»= 5 points].

Le tableau 05 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception du comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants.

Tableau 05

Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception du comportement de LEURS ÉLÈVES en présence d'AUTRES enseignants

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)					RÉSULTATS	
		1	2	3	4	5	Moyenne	S
Lorsque MES élèves sont en présence d'AUTRES enseignants, leur agir est-il meilleur?	57	17,54	38,60	36,84	3,51	3,51	2,37	0,94

Les répondants (n= 57) obtiennent une moyenne de 2,37 (s= 0,94), ce qui indique que les sujets considèrent que leurs élèves agissent d'une façon différente lorsqu'ils sont sous la responsabilité d'autres enseignants. Il semble que, dans ces situations, les élèves se comportent légèrement un peu plus mal qu'avec leur titulaire.

4.10 Perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage des mauvais comportements qui apparaissent à dix endroits différents de l'école

Les répondants (n=47) doivent estimer le pourcentage des mauvais comportements qui se produisent dans dix endroits spécifiques de l'école.

Le tableau 06 présente les pourcentages recueillis auprès des sujets (N= 47) quant à leur perception du

taux d'apparition des mauvais comportements dans dix endroits différents.

Tableau 06

Présentation des résultats [minima, maxima, moyennes et écarts-types] recueillis auprès des répondants (n= 47) quant au pourcentage des mauvais comportements qui apparaissent à dix endroits différents de l'école

ÉNONCÉS	n	Pourcentage (%)		RÉSULTATS (%)	
		Minima	Maxima	Moyenne	S
01- Dans la cour de l'école, durant la récréation	47	0	80	25,49	18,74
02- Dans la cour de l'école, à l'heure du midi	47	0	40	11,62	8,37
03- Dans la cour à un autre moment	47	0	25	6,98	6,69
04- Dans la classe	47	0	57	12,09	11,02
05- Au gymnase, durant la période d'éducation physique	47	0	22	6,21	5,52
06- Aux casiers	47	0	50	7,36	9,23
07- Dans les corridors et les escaliers	47	0	30	8,57	5,63
08- Durant les rassemblements généraux (spectacle, etc.)	47	0	25	6,17	6,15
09- Entre l'école et la maison	47	0	50	9,28	9,99
10- Autres endroits	47	0	15	1,09	3,15

L'analyse des fréquences permet d'identifier quels sont les endroits où se produisent le plus les mauvais comportements des élèves. Ces endroits sont: 1) la cour de l'école, au moment de la récréation (Moyenne= 25,49%; Écart-type= 18,74%); 2) la classe (Moyenne= 12,09%; Écart-type= 11,02%); 3) la cour de l'école, à l'heure du midi (Moyenne= 11,62%; Écart-type= 8,37%); 4) entre l'école et la maison (Moyenne= 9,28%; Écart-type= 9,99%); 5) les corridors et les escaliers (Moyenne= 8,57%; Écart-type= 5,63; 6) aux casiers (Moyenne= 7,36%; Écart-type= 9,23%); 7) la cour à un autre moment que la récréation (Moyenne= 6,98%; Écart-type= 6,69%); 8)

au gymnase, durant la période d'éducation physique (Moyenne= 6,21%; Écart-type= 5,52%); 9) durant les rassemblements généraux (Moyenne= 6,17%; Écart-type= 6,15%) et, finalement, 10) les autres endroits (Moyenne= 1,09%; Écart-type= 3,15%).

4.11 Fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe par des enseignantes et enseignants du primaire

Une question sous forme d'énoncés demande aux répondants d'estimer la fréquence d'apparition de 44 comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe. Les répondants doivent accorder des points à chacun des énoncés selon la fréquence à laquelle ils observent ces comportements. Cette question utilise une échelle de fréquence en six points [«jamais»= 0; «rarement (une ou deux fois)»= 1; «quelquefois»= 2; «souvent»= 3; «très souvent»= 4; «tous les jours»= 5].

Le tableau 07 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'apparition de comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe.

Tableau 07

Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence de COMPORTEMENTS de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)						RÉSULTATS	
		0	1	2	3	4	5	Moyenne	S
01- Jouer d'une façon agressive avec les autres sans intention de blesser	59	8,47	20,34	25,42	16,95	20,34	8,47	2,46	1,45
02- Agressions physiques contre d'autres élèves (avec intention de blesser)	59	27,12	32,20	30,51	10,17	0,00	0,00	1,24	0,97
03- Toucher au corps d'un autre à des fins sexuelles (sans son consentement)	59	67,80	25,42	5,08	0,00	1,69	0,00	0,42	0,75
04- Agressions physiques dirigées contre le personnel de l'école	59	72,88	15,25	10,17	1,69	0,00	0,00	0,41	0,75
05- Langage abusif ou paroles blessantes envers d'autres élèves	59	1,69	10,17	38,98	11,86	23,73	13,56	2,86	1,32
06- Langage abusif ou paroles blessantes envers un membre du personnel	59	25,42	30,51	20,34	18,64	5,08	0,00	1,47	1,21
07- Encourager quelqu'un à s'en prendre à un autre élève ou à un membre du personnel	59	30,51	32,20	25,42	5,08	6,78	0,00	1,25	1,15
08- Faire de l'intimidation	59	22,03	30,51	25,42	13,56	8,47	0,00	1,56	1,22
09- Refus d'écouter un enseignant	59	6,78	23,73	37,29	10,17	16,95	5,08	2,22	1,31
10- Refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe	59	5,08	18,64	33,90	16,95	15,25	10,17	2,49	1,37
11- Bris d'un objet appartenant à l'élève lui-même	58	20,69	29,31	41,38	3,45	5,17	0,00	1,43	1,03
12- Vol d'un objet de l'école dont la valeur est inférieure à 20,00\$	57	50,88	29,82	10,53	5,26	3,51	0,00	0,81	1,06
13- Boire de l'alcool à l'école	58	100,0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	***
14- Apporter une arme à l'école (pistolet, bâton, couteau)	59	74,58	18,64	6,78	0,00	0,00	0,00	0,32	0,60

Tableau 07

Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence de COMPORTEMENTS de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe (suite)

15- Bris d'un objet appartenant à l'école	56	25,00	41,07	25,00	8,93	0,00	0,00	1,18	0,92
16- Arriver ivre ou drogué à l'école	58	100,0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,0	****
17- Faire de l'extorsion («taxer»)	57	84,21	15,79	0,00	0,00	0,00	0,00	0,16	0,37
18- Vol d'un objet de l'école dont la valeur est supérieure à 20,00\$	57	91,23	8,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,29
19- Ridiculiser ou se moquer d'un enseignant	58	31,03	29,31	20,69	13,79	5,17	0,00	1,33	1,21
20- Menacer les autres élèves avec une arme (pistolet, bâton, couteau)	58	81,03	6,90	10,34	1,73	0,00	0,00	0,33	0,73
21- Être impliqué dans une bataille de groupe	58	36,21	20,69	36,21	5,177	1,72	0,00	1,16	1,04
22- Bris d'un objet appartenant à un membre du personnel	58	77,59	18,97	3,45	0,00	0,00	0,00	0,26	0,52
23- Faire des menaces de mort à un autre élève	57	82,46	8,77	5,26	1,75	1,75	0,0	0,32	0,81
24- Se battre à coup de poings	57	33,33	28,07	19,30	10,53	7,02	1,75	1,35	1,33
25- Menacer un membre du personnel avec une arme (pistolet, bâton, couteau)	58	94,83	5,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,22
26- Briser des parties d'une auto (antenne, pneus)	58	100,0 0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	****
27- Entrer par effraction dans l'école	58	91,38	6,90	1,72	0,00	0,00	0,00	0,10	0,36
28- Vol d'un objet appartenant à un autre élève	57	33,33	40,35	14,04	7,02	5,26	0,00	1,11	1,11
29- Battre quelqu'un sans raison	58	60,34	15,52	17,24	3,45	3,45	0,00	0,74	1,09
30- Vol d'un objet appartenant à un membre du personnel	57	75,44	14,04	8,77	1,75	0,00	0,00	0,37	0,72
31- Mettre le feu	57	92,98	7,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,26
32- Faire des menaces de mort à un membre du personnel	57	94,74	5,26	0,00	0,00	0,00	0,00 m	0,05	0,23

Tableau 07
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence de COMPORTEMENTS de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe (suite)

33- Acheter, utiliser ou vendre des objets volés	57	89,47	8,77	1,75	0,00	0,00	0,00	0,12	0,38
34- Avoir en sa possession des revues pornographiques	57	80,70	12,28	7,02	0,00	0,00	0,00	0,26	0,58
35- Ridiculiser ou se moquer d'un élève différent (race, obèse, handicapé)	57	29,82	35,09	22,81	7,02	1,75	3,51	1,26	1,22
36- Bris d'un objet appartenant à un autre élève	57	35,09	33,33	22,81	5,26	3,51	0,00	1,09	1,06
37- Faire des bruits saugrenus avec sa bouche sa chaise, etc.	57	8,77	15,79	26,32	21,05	15,79	12,28	2,56	1,48
38- Lancer de menus objets dans la classe	57	21,05	29,82	26,32	15,79	7,02	0,00	1,58	1,19
39- Argumenter continuellement avec l'enseignant	57	10,53	21,05	26,32	19,30	17,54	5,26	2,28	1,40
40- Harceler un autre élève plus faible physiquement	57	33,33	26,32	17,54	10,53	10,53	1,75	1,44	1,41
41- Copier sur les autres pendant les examens ou remettre un travail fait par un autre élève	57	28,07	35,09	33,33	1,75	1,75	0,00	1,14	0,91
42- Faire l'école buissonnière	56	55,36	28,57	12,50	1,79	1,79	0,00	0,66	0,90
43- Défier ou intimider l'enseignant en le regardant dans les yeux	57	40,35	24,56	24,56	8,77	1,75	0,00	1,07	1,08
44- Refus continu, par l'étudiant, d'accepter un règlement précis	58	22,41	27,59	22,41	15,52	12,07	0,00	1,67	1,32

4.12 Les quinze comportements inacceptables les plus observés par l'ensemble des enseignants

À partir de l'ensemble des réponses aux 44 énoncés de comportements de violence et d'indiscipline observables dans la classe, il a été possible de constituer une liste par ordre décroissant

d'importance des quinze comportements les plus souvent observés.

Le tableau 08 présente, par ordre décroissant d'importance, les quinze comportements inacceptables les plus observés en classe auprès de l'ensemble des sujets (N= 59).

Tableau 08
Présentation, [ordre décroissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze COMPORTEMENTS INACCEPTABLES les plus observés par l'ensemble des enseignants (N=59)

Ordre décroissant	Population TOTALE			Fréquence (pour cent)					
	n	Moyenne	S	0	1	2	3	4	5
01- Langage abusif ou paroles blessantes envers d'autres élèves (05)	59	2,86	1,32	1,69	10,17	38,98	11,86	23,73	13,56
02- Faire des bruits saugrenus avec sa bouche, sa chaise, etc. (37)	57	2,56	1,48	8,77	15,79	26,32	21,05	15,79	12,28
03- Refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe (10)	59	2,49	1,37	5,08	18,64	33,90	16,95	15,25	10,17
04- Jouer d'une façon agressive avec les autres sans intention de blesser (01)	59	2,46	1,45	8,47	20,34	25,42	16,95	20,34	8,47
05- Argumenter continuellement avec l'enseignant (39)	57	2,28	1,40	10,53	21,05	26,32	19,30	17,54	5,26
06- Refus d'écouter un enseignant (09)	59	2,22	1,31	6,78	23,73	37,29	10,17	16,95	5,08
07- Refus continu, par l'étudiant, d'accepter un règlement précis (44)	58	1,67	1,32	22,41	27,59	22,41	15,52	12,07	0,00
08- Lancer de menus objets dans la classe (38)	57	1,58	1,19	21,05	29,82	26,32	15,79	7,02	0,00
09- Faire de l'intimidation (08)	59	1,56	1,22	22,03	30,51	25,42	13,56	8,47	0,00
10- Langage abusif ou paroles blessantes envers un membre du personnel (06)	59	1,47	1,21	25,42	30,51	20,34	18,64	5,08	0,00
11- Harceler un autre élève plus faible physiquement (40)	57	1,44	1,41	33,33	26,32	17,54	10,53	10,53	1,75

Tableau 08

Présentation, [ordre décroissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze COMPORTEMENTS INACCEPTABLES les plus observés par l'ensemble des enseignants (N=59) (suite)

12- Bris d'un objet appartenant à l'élève lui-même (11)	58	1,43	1,03	20,69	29,31	41,38	3,45	5,17	0,00
13- Se battre à coup de poings (24)	57	1,35	1,33	33,33	28,07	19,30	10,53	7,02	1,75
14- Ridiculiser ou se moquer d'un enseignant (19)	58	1,33	1,21	31,03	29,31	20,69	13,79	5,17	0,00
15- Ridiculiser ou se moquer d'un élève différent (race, obèse, handicapé) (35)	57	1,26	1,22	29,82	35,09	22,81	7,02	1,75	3,51

Les quinze comportements inadéquats les plus observés en classe sont: 1) *langage abusif envers les autres élèves* (Moyenne: 2,86; Écart-type: 1,32); 2) *faire des bruits saugrenus avec la bouche, la chaise, etc.* (Moyenne: 2,56; Écart-type: 1,48); 3) *refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe* (Moyenne: 2,49; Écart-type: 1,37); 4) *jouer d'une façon agressive avec les autres sans intention de blesser* (Moyenne: 2,46; Écart-type: 1,45); 5) *argumenter continuellement avec l'enseignant* (Moyenne: 2,28; Écart-type: 1,40); 6) *refus d'écouter un enseignant* (Moyenne: 2,22; Écart-type: 1,31); 7) *refus continu par l'étudiant d'accepter un règlement précis* (Moyenne: 1,67; Écart-type: 1,32); 8) *lancer de menus objets dans la classe* (Moyenne: 1,58; Écart-type: 1,19); 9) *faire de l'intimidation* (Moyenne: 1,56; Écart-type: 1,22); 10) *langage abusif ou paroles blessantes envers un membre du personnel* (Moyenne: 1,47; Écart-type: 1,21); 11) *harceler un autre élève plus faible physiquement* (Moyenne: 1,44; Écart-type: 1,41); 12) *bris d'un objet appartenant à l'élève lui-même* (Moyenne: 1,43; Écart-type: 1,03); 13) *se battre à*

coup de poings (Moyenne: 1,35; Écart-type: 1,33);
 14) *ridiculiser ou se moquer d'un enseignant*
 (Moyenne: 1,33; Écart-type: 1,21); et 15)
ridiculiser ou se moquer d'un élève différent, race,
obésité ou handicap (Moyenne: 1,26; Écart-type:
 1,22).

4.13 Les quinze comportements inacceptables les moins observés par l'ensemble des enseignants

À partir de l'ensemble des réponses aux 44 énoncés de comportements de violence et d'indiscipline observables dans la classe, il est possible de constituer une liste, par ordre croissant d'importance, des quinze comportements inacceptables les moins souvent observés par l'ensemble des enseignants.

Le tableau 09 présente, par ordre croissant d'importance, les quinze comportements inacceptables les moins observés en classe auprès de l'ensemble des sujets (N= 59).

Tableau 09
Présentation, [ordre croissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze COMPORTEMENTS INACCEPTABLES les moins observés par l'ensemble des enseignants (N=59)

Ordre croissant	Population TOTALE			Fréquence (pour cent)					
	n	Moyenne	S	0	1	2	3	4	5
01- Boire de l'alcool à l'école (13)	58	0,00	xxx	100,0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
02- Arriver ivre ou drogué à l'école (16)	58	0,00	xxx	100,0 0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Tableau 09
Présentation, [ordre croissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze COMPORTEMENTS INACCEPTABLES les moins observés par l'ensemble des enseignants (N=59) (suite)

03- Briser des parties d'une auto (antenne, pneus) (26)	58	0,00	xxx	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
04- Menacer un membre du personnel avec une arme (pistolet, bâton, couteau) (25)	58	0,05	0,22	94,83	5,17	0,00	0,00	0,00	0,00
05- Faire des menaces de mort à un membre du personnel (32)	57	0,05	0,23	94,74	5,26	0,00	0,00	0,00	0,00
06- Mettre le feu (31)	57	0,07	0,26	92,98	7,02	0,00	0,00	0,00	0,00
07- Vol d'un objet de l'école dont la valeur est supérieure à 20,00\$ (18)	57	0,09	0,29	91,23	8,77	0,00	0,00	0,00	0,00
08- Entrer par effraction dans l'école (27)	58	0,10	0,36	91,38	6,90	1,72	0,00	0,00	0,00
09- Acheter, utiliser ou vendre des objets volés (33)	57	0,12	0,38	89,47	8,77	1,75	0,00	0,00	0,00
10- Faire de l'extorsion («taxer») (17)	57	0,16	0,37	84,21	15,79	0,00	0,00	0,00	0,00
11- Bris d'un objet appartenant à un membre du personnel (22)	58	0,26	0,52	77,59	18,97	3,45	0,00	0,00	0,00
12- Avoir en sa possession des revues pornographiques (34)	57	0,26	0,58	80,70	12,28	7,02	0,00	0,00	0,00
13- Faire des menaces de mort à un autre élève (23)	57	0,32	0,81	82,46	8,77	5,26	1,75	1,75	0,00
14- Apporter une arme à l'école (pistolet, bâton, couteau) (14)	59	0,32	0,60	74,58	18,64	6,78	0,00	0,00	0,00
15- Menacer les autres élèves avec une arme (pistolet, bâton, couteau) (20)	58	0,33	0,73	81,03	6,90	10,34	1,73	0,00	0,00

Ces quinze comportements sont: 1) *boire de l'alcool à l'école* (Moyenne: 0,00); 2) *arriver ivre ou drogué à l'école* (Moyenne: 0,00); 3) *briser des parties d'une auto, antenne, pneus* (Moyenne: 0,00); 4) *menacer un membre du personnel avec une arme, pistolet, bâton, couteau* (Moyenne: 0,05; Écart-type:

0,22); 5) *faire des menaces de mort à un membre du personnel* (Moyenne: 0,05; Écart-type: 0,23); 6) *mettre le feu* (Moyenne: 0,07; Écart-type: 0,26); 7) *vol d'un objet de l'école dont la valeur est supérieure à 20,00\$* (Moyenne: 0,09; Écart-type: 0,29); 8) *entrer par effraction dans l'école* (Moyenne: 0,10; Écart-type: 0,36); 9) *acheter, utiliser ou vendre des objets volés* (Moyenne: 0,12; Écart-type: 0,38); 10) *faire de l'extorsion* (Moyenne: 0,16; Écart-type: 0,37); 11) *bris d'un objet appartenant à un membre du personnel* (Moyenne: 0,26; Écart-type: 0,52); 12) *avoir en sa possession des revues pornographiques*; (Moyenne: 0,26; Écart-type: 0,58); 13) *faire des menaces de mort à un autre élève* (Moyenne: 0,32; Écart-type: 0,81); 14) *apporter une arme à l'école, pistolet, bâton, couteau* (Moyenne: 0,32; Écart-type: 0,60); et 15) *menacer les autres élèves avec une arme, pistolet, bâton, couteau* (Moyenne: 0,33; Écart-type: 0,73).

4.14 Utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe par des enseignantes et enseignants du primaire

La question suivante se présente sous la forme de 68 énoncés représentant des solutions ou des moyens pour prévenir et contrer les comportements d'indiscipline et de violence dans la classe. Les enseignants doivent spécifier, à l'aide d'une échelle en six points, la fréquence d'utilisation de ces moyens[«jamais»= 0; «rarement (une ou deux fois)»= 1; «quelquefois»= 2; «souvent»= 3; «très souvent»= 4; «tous les jours»= 5].

Le tableau 10 présente la fréquence, les moyennes et écarts-types recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens permettant de prévenir et contrer les comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe.

Tableau 10
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe

ÉNONCÉS	n	FRÉQUENCE (%)						RÉSULTATS	
		0	1	2	3	4	5	Moyenne	S
01- J'utilise l'humour pour ridiculiser la SITUATION (mais non l'élève)	59	3,39	11,86	33,90	30,51	16,95	3,39	2,56	1,12
02- J'utilise un langage non verbal. Par exemple: sourire, clin d'oeil, doigt sur la bouche, faire des signes avec la main de baisser le ton, etc.	59	1,69	5,08	8,47	32,20	35,59	16,95	3,46	1,13
03- J'accorde des privilèges spéciaux. Exemple: être la première dans le rang	59	18,64	27,12	33,90	8,47	10,17	1,69	1,69	1,26
04- J'ai une entrevue privée avec l'élève	59	3,39	10,17	23,73	23,73	35,59	3,39	2,88	1,20
05- J'utilise un contrat, une feuille de route ou un billet de comportement d'apprentissage	59	11,86	10,17	35,59	18,64	16,95	6,78	2,39	1,39
06- J'envoie une lettre de félicitations à la maison lorsque je remarque une amélioration	59	23,73	23,73	25,42	22,03	3,39	1,69	1,63	1,26
07- Je prive l'élève de sa récréation	59	20,34	20,34	42,37	11,86	5,08	0,00	1,61	1,10
08- Je fais expulser l'élève de l'école et je le fais changer d'école	59	81,36	15,25	3,39	0,00	0,00	0,00	0,22	0,49
09- Je demande aux autres élèves de me noter les comportements inadaptés de certains élèves	59	72,88	20,34	5,08	1,69	0,00	0,00	0,36	0,66

Tableau 10
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

10- Je serre les bras, le cou et tire les oreilles ou les cheveux des élèves	59	93,22	5,08	1,69	0,00	0,00	0,00	0,08	0,34
11- Je prive l'élève d'activités agréables et lui fais reprendre le travail	59	13,56	35,59	28,81	20,34	1,69	0,00	1,61	1,02
12- J'envoie l'élève au bureau de la direction	59	27,12	37,29	28,81	3,39	3,39	0,00	1,19	0,99
13- J'inscris l'élève dans un programme d'apprentissage des habiletés sociales	54	83,33	12,96	3,70	0,00	0,00	0,00	0,20	0,49
14- Je confisque l'arme pour la remettre aux parents ou à la police	54	88,89	5,56	3,70	1,85	0,00	0,00	0,19	0,59
15- Je fais suspendre l'élève pour quelques jours	59	76,27	13,56	10,17	0,00	0,00	0,00	0,34	0,66
16- Je pointe un autre élève comme étant un modèle et je demande à l'enfant d'imiter son comportement approprié	59	54,24	27,12	15,25	1,69	1,69	0,00	0,69	0,91
17- Je pointe un élève comme n'étant pas un modèle et je demande à l'enfant de ne pas imiter son comportement	59	79,66	13,56	6,78	0,00	0,00	0,00	0,27	0,58
18- J'isole l'élève dans le coin de la classe, dans une autre classe ou dans le corridor	59	18,64	27,12	38,98	11,86	3,39	0,00	1,54	1,04
19- Je mets l'élève à genoux	59	98,31	1,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,13
20- J'élève le ton de la voix et je fronce les sourcils	59	6,78	15,25	50,85	15,25	10,17	1,69	2,12	1,07
21- Je baisse le ton de la voix ou je garde le silence quelque temps	58	5,17	8,62	31,03	48,28	5,17	1,72	2,45	0,98
22- Je fais venir la police immédiatement	58	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	****
23- J'exclus l'élève des activités parascolaires	59	64,41	11,86	15,25	3,39	5,08	0,00	0,73	1,16
24- J'organise une brigade d'élèves responsables pour protéger les plus faibles	59	94,92	5,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,22

Tableau 10
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

25- J'éteins les lumières	58	12,07	20,69	32,76	13,79	15,52	5,17	2,16	1,39
26- Je demande à l'élève de mettre la tête sur son bureau	58	48,28	18,97	25,86	0,00	5,17	1,72	1,00	1,23
27- Je change complètement d'activité	57	33,33	22,81	36,84	5,26	1,75	0,00	1,19	1,03
28- J'utilise des menaces. Par exemple: «Si tu ne termines pas ce travail...»	58	22,41	29,31	37,93	8,62	1,72	0,00	1,38	0,99
29- Il m'arrive de crier après l'élève dérangeant	59	23,73	42,37	27,12	5,08	1,69	0,00	1,19	0,92
30- J'explique longuement à l'enfant les effets de son comportement	59	13,56	22,03	33,90	22,03	8,47	0,00	1,90	1,16
31- Je fais évoquer à l'élève les résultats de ses comportements. Ex: imagerie mentale	56	21,43	12,50	39,29	25,00	1,79	0,00	1,73	1,12
32- Je mets des commentaires négatifs dans son cahier de notes ou son agenda	59	28,81	15,25	40,68	11,86	3,39	0,00	1,46	1,13
33- Je donne des tapes amicales à l'élève lorsqu'il est calme	57	17,54	8,77	42,11	14,04	15,79	1,75	2,07	1,32
34- J'exige une réflexion écrite de l'élève pour qu'il explique son comportement	59	18,64	11,86	30,51	23,73	15,25	0,00	2,05	1,32
35- Je privilégie un moment intime avec l'élève qui s'est amélioré. Ex: sortie au restaurant	59	52,54	25,42	11,86	6,78	3,39	0,00	0,83	1,10
36- Lorsque l'élève inadapté agit bien, je lui donne des gommettes, des images ou des petits jouets	59	25,42	10,17	27,12	16,95	16,95	3,39	2,00	1,52
37- Je mets des commentaires positifs dans son cahier de notes ou dans son agenda	59	13,56	5,08	20,34	35,59	20,34	5,08	2,59	1,38

Tableau 10

Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

38- Je félicite l'élève pour son amélioration devant toute la classe	59	3,39	5,08	8,47	47,46	33,90	1,7	3,08	1,00
39- Je fais un journal de classe où sont indiqués les bons coups de mes élèves	58	81,03	8,62	5,17	0,00	1,72	3,45	0,43	1,13
40- J'entre en contact (téléphone, lettre, mémos) avec les parents pour les aviser des mauvais comportements	59	18,64	6,78	25,42	23,73	23,73	1,69	2,32	1,44
41- Je verbalise avec mes collègues de travail au sujet des mauvais comportements et je leur demande de me donner des solutions	59	13,56	18,64	27,12	32,20	8,47	0,00	2,03	1,19
42- Je porte plainte à la police	58	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	****
43- Je prive l'élève du berlingot de lait ou autre programme alimentaire	59	98,31	1,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	****
44- Je lui retire le droit de participer au concert ou au spectacle de fin d'année	59	76,27	10,17	10,17	1,69	1,69	0,00	0,42	0,88
45- J'apprends à l'élève à résoudre ses problèmes d'une autre façon	58	5,17	6,90	32,76	37,93	17,24	0,00	2,55	1,03
46- J'invite les parents à rencontrer le directeur	58	34,48	24,14	24,14	6,90	10,34	0,00	1,34	1,31
47- Je sépare les élèves afin que les élèves perturbés ne soient pas assis ensemble	59	10,17	3,39	20,34	32,20	30,51	3,39	2,80	1,30
48- Je donne un devoir supplémentaire	59	39,98	18,64	30,51	6,78	5,08	0,00	1,20	1,19
49- J'enlève des points de conduite	59	42,37	6,78	25,42	16,95	8,47	0,00	1,42	1,40
50- Je fais ramasser ou réparer à l'élève ce qu'il a endommagé	59	16,95	16,95	18,64	28,81	18,64	0,00	2,15	1,37
51- J'interdis d'aller aux toilettes pendant la classe	59	33,90	25,42	22,03	11,86	6,78	0,00	1,32	1,25

Tableau 10
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

52- Je pose des questions pour clarifier le problème	59	5,08	1,69	13,56	30,51	47,46	1,69	3,19	1,09
53- J'utilise le groupe pour faire pression sur l'élève afin qu'il modifie son comportement	59	33,90	20,34	25,42	20,34	0,00	0,00	1,32	1,15
54- J'assigne une autre place à l'élève	59	13,56	11,86	30,51	32,20	11,86	0,00	2,17	1,21
55- Je détourne l'attention de l'élève	56	25,00	12,50	42,86	16,07	3,57	0,00	1,61	1,14
56- Je donne une copie	59	32,20	22,03	33,90	8,47	3,39	0,00	1,29	1,11
57- J'ignore les comportements antisociaux et je renforce les autres	58	20,69	24,14	27,59	18,97	8,62	0,00	1,71	1,24
58- J'utilise la contrainte physique	57	87,72	10,53	0,00	1,75	0,00	0,00	0,16	0,49
59- Je prévois des activités individuelles ou pour toute la classe à titre de récompenses pour avoir respecté les règles établies et j'en prive ceux qui dérangent	59	32,20	13,56	27,12	10,17	11,86	5,08	1,71	1,55
60- J'accepte quelquefois une obéissance partielle plutôt que d'insister sur une obéissance stricte et entière	58	12,07	10,34	46,55	20,69	8,62	1,72	2,09	1,14
61- J'oblige l'élève à présenter des excuses au groupe ou à un autre élève	59	11,86	16,95	25,42	32,20	13,56	0,00	2,19	1,22
62- Je déchire ou inscris «zéro» sur la feuille de l'élève qui a copié	58	68,97	17,24	8,62	1,72	1,72	1,72	0,55	1,05
63- Je fais prendre conscience à l'enfant que le problème lui appartient et je l'aide à trouver ses solutions	59	1,69	11,86	25,42	25,42	30,51	5,08	2,86	1,18
64- Je mets l'élève «au piquet»(debout, seul dans un coin)	59	55,93	25,42	13,56	3,39	1,69	0,0	0,69	0,95

Tableau 10
Présentation des résultats [fréquence, moyennes et écarts-types] recueillis auprès de l'ensemble des sujets (N= 59) quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de MOYENS et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

65- J'élabore (seule ou en équipe) un plan d'intervention personnalisé	58	20,69	18,97	24,14	25,86	8,62	1,72	1,88	1,34
66- Je confie des responsabilités à l'élève présentant des difficultés comportementales	59	6,78	15,25	40,68	25,42	8,47	3,39	2,24	1,13
67- J'envoie l'élève dans un «local de réflexion»	59	61,02	18,64	11,86	6,78	1,69	0,00	0,69	1,04
68- J'interdis formellement à l'élève d'émettre un comportement et je lui en suggère un autre	56	33,93	32,14	21,43	7,14	5,36	0,00	1,18	1,15

4.15 Les quinze moyens les plus utilisés, par les enseignantes et enseignants du primaire, afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe

À partir de l'ensemble des réponses aux 68 énoncés de moyens et de solutions pour prévenir et contrer les comportements de violence et d'indiscipline dans la classe, il a été possible de constituer une liste, par ordre décroissant d'importance, des quinze moyens les plus souvent utilisés.

Le tableau 11 présente, par ordre décroissant d'importance, les quinze moyens les plus utilisés par l'ensemble des sujets (N= 59) pour prévenir et contrer la violence et l'indiscipline en classe.

Tableau 11
Présentation, [ordre décroissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze MOYENS les plus utilisés, par l'ensemble des enseignants (N=59), afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe

Ordre décroissant	Population TOTALE			Fréquence (pour cent)					
	n	Moyenne	S	0	1	2	3	4	5
01- J'utilise un langage non verbal. Par exemple: sourire, clin d'oeil, doigt sur la bouche, faire des signes avec la main de baisser le ton, etc. (02)	59	3,46	1,13	1,69	5,08	8,47	32,20	35,59	16,95
02- Je pose des questions pour clarifier le problème (52)	59	3,19	1,09	5,08	1,69	13,56	30,51	47,46	1,69
03- Je félicite l'élève pour son amélioration devant toute la classe (38)	59	3,08	1,00	3,39	5,08	8,47	47,46	33,90	1,7
04- J'ai une entrevue privée avec l'élève (04)	59	2,88	1,20	3,39	10,17	23,73	23,73	35,59	3,39
05- Je fais prendre conscience à l'enfant que le problème lui appartient et je l'aide à trouver ses solutions (63)	59	2,86	1,18	1,69	11,86	25,42	25,42	30,51	5,08
06- Je sépare les élèves afin que les élèves perturbés ne soient pas assis ensemble (47)	59	2,80	1,30	10,17	3,39	20,34	32,20	30,51	3,39
07- Je mets des commentaires positifs dans son cahier de notes ou dans son agenda (37)	59	2,59	1,38	13,56	5,08	20,34	35,59	20,34	5,08
08- J'utilise l'humour pour ridiculiser la SITUATION, non l'élève (01)	59	2,56	1,12	3,39	11,86	33,90	30,51	16,95	3,39
09- J'apprends à l'élève à résoudre ses problèmes d'une autre façon (45)	58	2,55	1,03	5,17	6,90	32,76	37,93	17,24	0,00
10- Je baisse le ton de la voix ou je garde le silence quelque temps (21)	58	2,45	0,98	5,17	8,62	31,03	48,28	5,17	1,72

Tableau 11

Présentation, [ordre décroissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze MOYENS les plus utilisés, par l'ensemble des enseignants (N=59), afin de contrer les comportements de violence et d'Indiscipline rencontrés dans leur classe (suite)

11- J'utilise un contrat, une feuille de route ou un billet de comportement d'apprentissage (05)	59	2,39	1,39	11,86	10,17	35,59	18,64	16,95	6,78
12- J'entre en contact (téléphone, lettre, mémos) avec les parents pour les aviser des mauvais comportements (40)	59	2,32	1,44	18,64	6,78	25,42	23,73	23,73	1,69
13- Je confie des responsabilités à l'élève présentant des difficultés comportementales (66)	59	2,24	1,13	6,78	15,25	40,68	25,42	8,47	3,39
14- J'oblige l'élève à présenter des excuses au groupe ou à un autre élève (61)	59	2,19	1,22	11,86	16,95	25,42	32,20	13,56	0,00
15- J'assigne une autre place à l'élève (54)	59	2,17	1,21	13,56	11,86	30,51	32,20	11,86	0,00

Les moyens les plus utilisés sont: 1) *J'utilise un langage non verbal. Par exemple: sourire, clin d'oeil, doigt sur la bouche, faire des signes avec la main de baisser le ton, etc.* (Moyenne: 3,46; Écart-type: 1,13); 2) *Je pose des questions pour clarifier le problème* (Moyenne: 3,19; Écart-type: 1,09); 3) *Je félicite l'élève pour son amélioration devant toute la classe* (Moyenne: 3,08; Écart-type: 1,00); 4) *J'ai une entrevue privée avec l'élève* (Moyenne: 2,88; Écart-type: 1,20); 5) *Je fais prendre conscience à l'enfant que le problème lui appartient et je l'aide à trouver ses solutions* (Moyenne: 2,86; Écart-type: 1,18); 6) *Je sépare les élèves afin que les élèves perturbés ne soient pas assis ensemble* (Moyenne: 2,80; Écart-type: 1,30) 7) *Je mets des commentaires positifs dans son cahier de notes ou dans son agenda* (Moyenne: 2,59; Écart-type:

1,38); 8) *J'utilise l'humour pour ridiculiser la situation mais non l'élève* (Moyenne: 2,56; Écart-type: 1,12); 9) *J'apprends à l'élève à résoudre ses problèmes d'une autre façon* (Moyenne: 2,55; Écart-type: 1,03); 10) *Je baisse le ton de la voix ou je garde le silence quelque temps* (Moyenne: 2,45; Écart-type: 0,98); 11) *J'utilise un contrat, une feuille de route ou un billet de comportement d'apprentissage* (Moyenne: 2,39; Écart-type: 1,39); 12) *J'entre en contact (téléphone, lettre, mémos) avec les parents pour les aviser des mauvais comportements* (Moyenne: 2,32; Écart-type: 1,44); 13) *Je confie des responsabilités à l'élève présentant des difficultés comportementales* (Moyenne: 2,24; Écart-type: 1,13); 14) *J'oblige l'élève à présenter des excuses au groupe ou à un autre élève* (Moyenne: 2,19; Écart-type: 1,22); et 15) *J'assigne une autre place à l'élève* (Moyenne: 2,17; Écart-type: 1,21).

4.16 Les quinze moyens les moins utilisés, par les enseignantes et enseignants du primaire, afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe

À partir de l'ensemble des réponses aux 68 énoncés de moyens et de solutions pour prévenir et contrer les comportements de violence et d'indiscipline dans la classe, il a été possible de constituer une liste par ordre croissant d'importance des quinze moyens les moins souvent utilisés.

Le tableau 12 présente, par ordre croissant d'importance, les quinze moyens les moins utilisés par l'ensemble des sujets (N= 59) pour prévenir et contrer la violence et l'indiscipline en classe.

Tableau 12

Présentation, [ordre croissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze MOYENS les moins utilisés, par l'ensemble des enseignants (N=59), afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe

Ordre croissant	Population TOTALE			Fréquence (pour cent)					
	n	Moyenne	S	0	1	2	3	4	5
01- Je porte plainte à la police (42)	58	0,00	xxx	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
02- Je fais venir la police immédiatement (22)	58	0,00	xxx	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
03- Je prive l'élève du berlingot de lait ou autre programme alimentaire (43)	59	0,00	xxx	98,31	1,69	0,00	0,00	0,00	0,00
04- Je mets l'élève à genoux (19)	59	0,02	0,13	98,31	1,69	0,00	0,00	0,00	0,00
05- J'organise une brigade d'élèves responsables pour protéger les plus faibles (24)	59	0,05	0,22	94,92	5,08	0,00	0,00	0,00	0,00
06- je serre les bras, le cou et tire les oreilles ou les cheveux des élèves (10)	59	0,08	0,34	93,22	5,08	1,69	0,00	0,00	0,00
07- J'utilise la contrainte physique (58)	57	0,16	0,49	87,72	10,53	0,00	1,75	0,00	0,00
08- Je confisque l'arme pour la remettre aux parents ou à la police (14)	54	0,19	0,59	88,89	5,56	3,70	1,85	0,00	0,00
09- J'inscris l'élève dans un programme d'apprentissage des habiletés sociales (13)	54	0,20	0,49	83,33	12,96	3,70	0,00	0,00	0,00
10- Je fais expulser l'élève de l'école et je le fais changer d'école (08)	59	0,22	0,49	81,36	15,25	3,39	0,00	0,00	0,00
11- Je pointe un élève comme n'étant pas un modèle et je demande à l'enfant de ne pas imiter son comportement (17)	59	0,27	0,58	79,66	13,56	6,78	0,00	0,00	0,00
12- Je fais suspendre l'élève pour quelques jours (15)	59	0,34	0,66	76,27	13,56	10,17	0,00	0,00	0,00
13- je demande aux autres élèves de me noter les comportements inadaptés de certains élèves (09)	59	0,36	0,66	72,88	20,34	5,08	1,69	0,00	0,00

Tableau 12

Présentation, [ordre croissant d'importance, moyennes, écarts-types et distribution des fréquences] pour les quinze MOYENS les moins utilisés, par l'ensemble des enseignants (N=59), afin de contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe (suite)

14- Je lui retire le droit de participer au concert ou au spectacle de fin d'année (44)	59	0,42	0,88	76,27	10,17	10,17	1,69	1,69	0,00
15- Je fais un journal de classe où sont indiqués les bons coups de mes élèves (39)	58	0,43	1,13	81,03	8,62	5,17	0,00	1,72	3,45

Les moyens les moins utilisés par les enseignants pour prévenir et contrer les comportements d'indiscipline et de violence à l'école sont: 1) *Je porte plainte à la police* (Moyenne: 0,00); 2) *Je fais venir la police immédiatement* (Moyenne: 0,00); 3) *Je prive l'élève du berlingot de lait ou autre programme alimentaire* (Moyenne: 0,00); 4) *Je mets l'élève à genoux* (Moyenne: 0,02; Écart-type: 0,13); 5) *J'organise une brigade d'élèves responsables pour protéger les plus faibles* (Moyenne: 0,05; Écart-type: 0,22); 6) *Je serre les bras, le cou et tire les oreilles ou les cheveux des élèves* (Moyenne: 0,08; Écart-type: 0,34); 7) *J'utilise la contrainte physique* (Moyenne: 0,16; Écart-type: 0,49); 8) *Je confisque l'arme pour la remettre aux parents ou à la police* (Moyenne: 0,19; Écart-type: 0,59); 9) *J'inscris l'élève dans un programme d'apprentissage des habiletés sociales* (Moyenne: 0,20; Écart-type: 0,49); 10) *Je fais expulser l'élève de l'école et je le fais changer d'école* (Moyenne: 0,22; Écart-type: 0,49); 11) *Je pointe un autre élève comme n'étant pas un modèle et je demande à l'enfant de ne pas imiter son comportement* (Moyenne: 0,27; Écart-type: 0,58); 12) *Je fais suspendre l'élève pour quelques*

jours (Moyenne: 0,34; Écart-type: 0,66); 13) Je demande aux autres élèves de me noter les comportements inadaptés de certains élèves (Moyenne: 0,36; Écart-type: 0,66); 14) Je lui retire le droit de participer au concert ou au spectacle de fin d'année (Moyenne: 0,42; Écart-type: 0,88); 15) Je fais un journal de classe où sont indiqués les bons coups de mes élèves (Moyenne: 0,43; Écart-type: 1,13).

4.17 Comparaison, entre les enseignants ayant un statut régulier et les enseignants ayant un statut précaire, quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrée dans leur classe

La comparaison des moyennes entre les sujets ayant un statut régulier et les enseignants ayant un statut précaire a été réalisée pour chacun des comportements de violence et d'indiscipline qu'ils pouvaient observer dans leur classe.

Le tableau 13 présente la comparaison à l'aide du test-*U* de Mann-Whitney entre les enseignants ayant un statut régulier et les enseignants ayant un statut précaire quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.

Tableau 13

Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe

ÉNONCÉS	STATUT RÉGULIER			STATUT PRÉCAIRE			Comparaison		Sign
	n	Moyenne	S	n	Moyenne	S	U	p	
01- Jouer d'une façon agressive avec les autres sans intention de blesser	42	2,36	1,43	17	2,71	1,53	310,0	0,4223	
02- Agressions physiques contre d'autres élèves (avec intention de blesser)	42	1,10	0,93	17	1,59	1,00	256,5	0,0791	
03- Toucher au corps d'un autre à des fins sexuelles (sans son consentement)	42	0,52	0,83	17	0,18	0,39	278,0	0,1068	
04- Agressions physiques dirigées contre le personnel de l'école	42	0,31	0,60	17	0,65	1,00	303,5	0,2510	
05- Langage abusif ou paroles blessantes envers d'autres élèves	42	2,74	1,23	17	3,18	1,51	299,0	0,3122	
06- Langage abusif ou paroles blessantes envers un membre du personnel	42	1,33	1,12	17	1,82	1,38	280,5	0,1867	
07- Encourager quelqu'un à s'en prendre à un autre élève ou à un membre du personnel.	42	1,21	1,09	17	1,35	1,32	347,5	0,8685	
08- Faire de l'intimidation	42	1,48	1,15	17	1,76	1,39	316,0	0,4795	
09- Refus d'écouter un enseignant	42	2,05	1,17	17	2,65	1,58	268,5	0,1243	
10- Refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe	42	2,26	1,25	17	3,06	1,52	242,0	0,0477	*
11- Bris d'un objet appartenant à l'élève lui-même	42	1,40	1,06	16	1,50	0,97	321,5	0,7898	
12- Vol d'un objet de l'école dont la valeur est inférieure à 20,00\$	41	0,95	1,16	16	0,44	0,63	253,5	0,1490	
13- Boire de l'alcool à l'école	41	0,00	0,00	17	0,00	0,00	348,5	1,0000	
14- Apporter une arme à l'école (pistolet, bâton, couteau)	42	0,40	0,66	17	0,12	0,33	284,5	0,1107	
15- Bris d'un objet appartenant à l'école	40	1,25	1,01	16	1,00	0,63	280,0	0,4442	

Tableau 13

Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe (suite)

16- Arriver ivre ou drogué à l'école	41	0,00	0,00	17	0,00	0,00	348,5	1,0000	
17- Faire de l'extorsion («taxer»)	41	0,20	0,40	16	0,06	0,25	284,5	0,2213	
18- Vol d'un objet de l'école dont la valeur est supérieure à 20,00\$	41	0,07	0,26	16	0,13	0,34	311,0	0,5378	
19- Ridiculiser ou se moquer d'un enseignant	41	1,12	1,08	17	1,82	1,38	245,0	0,0673	
20- Menacer les autres élèves avec une arme (pistolet, bâton, couteau)	41	0,37	0,80	17	0,24	0,56	336,5	0,7641	
21- Être impliqué dans une bataille de groupe	41	1,20	1,05	17	1,06	1,03	326,5	0,6914	
22- Bris d'un objet appartenant à un membre du personnel	41	0,29	0,56	17	0,18	0,39	322,0	0,5326	
23- Faire des menaces de mort à un autre élève	41	0,32	0,88	16	0,31	0,60	300,0	0,4528	
24- Se battre à coup de poings	41	1,17	1,16	16	1,81	1,64	259,0	0,2044	
25- Menacer un membre du personnel avec une arme (pistolet, bâton, couteau)	41	0,07	0,26	17	0,00	0,00	323,0	0,2562	
26- Briser des parties d'une auto (antenne, pneus)	41	0,00	0,00	17	0,00	0,00	348,5	1,0000	
27- Entrer par effraction dans l'école	41	0,15	0,42	17	0,00	0,00	306,0	0,1356	
28- Vol d'un objet appartenant à un autre élève	41	1,20	1,14	16	0,88	1,02	271,5	0,2887	
29- Battre quelqu'un sans raison	41	0,71	1,01	17	0,82	1,29	346,5	0,9690	
30- Vol d'un objet appartenant à un membre du personnel	40	0,43	0,78	17	0,24	0,56	304,0	0,4045	
31- Mettre le feu	40	0,10	0,30	17	0,00	0,00	306,0	0,1802	
32- Faire des menaces de mort à un membre du personnel	40	0,08	0,27	17	0,00	0,00	314,5	0,2502	
33- Acheter, utiliser ou vendre des objets volés	40	0,13	0,40	17	0,12	0,33	335,0	0,8698	

Tableau 13

Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence de comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe (suite)

34- Avoir en sa possession des revues pornographiques	40	0,27	0,60	17	0,24	0,56	331,5	0,8292	
35- Ridiculiser ou se moquer d'un élève différent (race, obèse, handicapé)	40	1,02	1,12	17	1,82	1,29	211,5	0,0193	*
36- Bris d'un objet appartenant à un autre élève	41	1,10	1,14	16	1,06	0,85	318,0	0,8522	
37- Faire des bruits saugrenus avec sa bouche sa chaise, etc.	41	2,51	1,45	16	2,69	1,58	298,5	0,5933	
38- Lancer de menus objets dans la classe	41	1,46	1,07	16	1,87	1,45	274,5	0,3276	
39- Argumenter continuellement avec l'enseignant	41	2,15	1,28	16	2,63	1,67	265,0	0,2532	
40- Harceler un autre élève plus faible physiquement	41	1,39	1,36	16	1,56	1,59	316,5	0,8329	
41- Copier sur les autres pendant les examens ou remettre un travail fait par un autre élève	41	1,32	0,91	16	0,69	0,79	202,5	0,0187	*
42- Faire l'école buissonnière	40	0,68	0,92	16	0,63	0,89	307,0	0,7928	
43- Défier ou intimider l'enseignant en le regardant dans les yeux	41	1,05	1,12	16	1,13	1,02	307,5	0,7018	
44- Refus continu, par l'étudiant, d'accepter un règlement précis	41	1,46	1,32	17	2,18	1,19	235,0	0,0468	*

Le test statistique *U* de Mann-Withney, réalisé sur les moyennes des deux groupes, fait ressortir quatre comportements qui présentent des différences statistiquement significatives entre les enseignants à STATUT RÉGULIER et les enseignants à STATUT PRÉCAIRE.

Pour le comportement «le refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe», les résultats ($U = 242,0$; $p = 0,0477$) indiquent que les

enseignants ($n= 17$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 3,06; Écart-type: 1,52), comparativement aux enseignants ($n= 42$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne: 2,26; Écart-type: 1,25), observent ce comportement avec une plus haute fréquence d'apparition.

Pour le comportement *«ridiculiser ou se moquer d'un élève différent»*, les résultats ($U= 211,5$; $p= 0,0193$) indiquent que les enseignants ($n= 17$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 1,82; Écart-type: 1,29), comparativement aux enseignants ($n= 40$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne: 1,02; Écart-type: 1,12), observent ce comportement avec une plus haute fréquence d'apparition.

Pour le comportement *«copier sur les autres pendant un examen ou remettre le travail fait par un autre élève»*, les résultats ($U= 202,5$; $p= 0,0187$) indiquent que les enseignants ($n= 16$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 0,69; Écart-type: 0,79), comparativement aux enseignants ($n= 41$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne: 1,32; Écart-type: 0,91), observent ce comportement avec une plus faible fréquence.

Pour le comportement *«le refus continu, par un étudiant, d'accepter un règlement précis»*, les résultats ($U= 235,0$; $p= 0,0468$) indiquent que les enseignants ($n= 17$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 2,18; Écart-type: 1,19), comparativement aux enseignants ($n= 41$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne: 1,46; Écart-type: 1,32), observent ce comportement avec une plus haute fréquence.

4.18 Comparaison, entre les enseignants ayant un statut régulier et les enseignants ayant un statut précaire, quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe

La comparaison des moyennes entre les sujets ayant un statut régulier et les enseignants ayant un statut précaire a été réalisée pour chacun des moyens qu'ils utilisaient pour prévenir et contrer les comportements de violence et d'indiscipline qui apparaissent dans leur classe.

Le tableau 14 présente la comparaison à l'aide du test-*U* de Mann-Whitney entre les enseignants ayant un statut régulier et les enseignants ayant un statut précaire quant à leur perception de l'utilisation des moyens permettant de prévenir et contrer les comportements de violence et d'indiscipline rencontrés dans leur classe.

Tableau 14

Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe

ÉNONCÉS	STATUT RÉGULIER			STATUT PRÉCAIRE			Comparaison		Sign
	n	Moyenne	S	n	Moyenne	S	U	p	
01- J'utilise l'humour pour ridiculiser la SITUATION (mais non l'élève)	42	2,71	1,04	17	2,18	1,24	254,5	0,0747	
02- J'utilise un langage non verbal. Par exemple: sourire, clin d'oeil, doigt sur la bouche, faire des signes avec la main de baisser le ton, etc.	42	3,40	1,17	17	3,59	1,06	325,5	0,5818	
03- J'accorde des privilèges spéciaux. Exemple: être la première dans le rang	42	1,64	1,28	17	1,82	1,24	317,0	0,4883	
04- J'ai une entrevue privée avec l'élève	42	2,88	1,17	17	2,88	1,32	355,5	0,9792	
05- J'utilise un contrat, une feuille de route ou un billet de comportement d'apprentissage	42	2,36	1,23	17	2,47	1,77	331,5	0,6599	
06- J'envoie une lettre de félicitations à la maison lorsque je remarque une amélioration	42	1,71	1,27	17	1,41	1,23	315,0	0,4699	
07- Je prive l'élève de sa récréation	42	1,71	0,99	17	1,35	1,32	279,5	0,1729	
08- Je fais expulser l'élève de l'école et je le fais changer d'école	42	0,24	0,48	17	0,18	0,53	326,0	0,4433	
09- Je demande aux autres élèves de me noter les comportements inadaptés de certains élèves	42	0,45	0,74	17	0,12	0,33	276,0	0,0812	
10- Je serre les bras, le cou et tire les oreilles ou les cheveux des élèves	42	0,12	0,40	17	0,00	0,00	323,0	0,1915	
11- Je prive l'élève d'activités agréables et lui fais reprendre le travail	42	1,71	0,92	17	1,35	1,22	271,5	0,1358	
12- J'envoie l'élève au bureau de la direction	42	1,05	0,91	17	1,53	1,12	270,0	0,1258	

Tableau 14
Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

13- J'inscris l'élève dans un programme d'apprentissage des habiletés sociales	38	0,21	0,53	16	0,19	0,40	298,0	0,8607	
14- Je confisque l'arme pour la remettre aux parents ou à la police	37	0,19	0,62	17	0,18	0,53	312,0	0,9320	
15- Je fais suspendre l'élève pour quelques jours	42	0,33	0,61	17	0,35	0,79	338,5	0,6771	
16- Je pointe un autre élève comme étant un modèle et je demande à l'enfant d'imiter son comportement approprié	42	0,67	0,79	17	0,76	1,20	344,0	0,8098	
17- Je pointe un élève comme n'étant pas un modèle et je demande à l'enfant de ne pas imiter son comportement	42	0,31	0,60	17	0,18	0,53	316,0	0,3278	
18- J'isole l'élève dans le coin de la classe, dans une autre classe ou dans le corridor	42	1,62	0,96	17	1,35	1,22	297,0	0,2933	
19- Je mets l'élève à genoux	42	0,02	0,15	17	0,00	0,00	348,5	0,5246	
20- J'élève le ton de la voix et je fronce les sourcils	42	2,07	0,97	17	2,24	1,30	345,5	0,8356	
21- Je baisse le ton de la voix ou je garde le silence quelque temps	41	2,34	1,02	17	2,71	0,85	293,5	0,3101	
22- Je fais venir la police immédiatement	41	0,00	0,00	17	0,00	0,00	348,5	1,0000	
23- J'exclus l'élève des activités parascolaires	42	0,67	1,07	17	0,88	1,36	341,5	0,7610	
24- J'organise une brigade d'élèves responsables pour protéger les plus faibles	42	0,07	0,26	17	0,00	0,00	331,5	0,2621	
25- J'éteins les lumières	41	2,07	1,44	17	2,35	1,27	302,5	0,4196	
26- Je demande à l'élève de mettre la tête sur son bureau	41	0,93	1,01	17	1,18	1,67	343,5	0,9268	
27- Je change complètement d'activité	41	1,20	1,05	16	1,19	0,98	325,0	0,9552	
28- J'utilise des menaces. Par exemple: «Si tu ne termines pas ce travail...»	41	1,41	0,87	17	1,29	1,26	311,0	0,5016	

Tableau 14

Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

29- Il m'arrive de crier après l'élève dérangeant	42	1,19	0,89	17	1,18	1,01	350,5	0,9082	
30- J'explique longuement à l'enfant les effets de son comportement	42	1,95	1,17	17	1,76	1,15	321,0	0,5336	
31- Je fais évoquer à l'élève les résultats de ses comportements. Ex: imagerie mentale	41	1,83	1,12	15	1,47	1,13	252,0	0,2823	
32- Je mets des commentaires négatifs dans son cahier de notes ou son agenda	42	1,62	1,08	17	1,06	1,20	252,5	0,0658	
33- Je donne des tapes amicales à l'élève lorsqu'il est calme	40	2,15	1,37	17	1,88	1,22	300,5	0,4708	
34- J'exige une réflexion écrite de l'élève pour qu'il explique son comportement	42	2,14	1,28	17	1,82	1,42	313,5	0,4543	
35- Je privilégie un moment intime avec l'élève qui s'est amélioré. Ex: sortie au restaurant	42	0,90	1,12	17	0,65	1,06	301,0	0,3055	
36- Lorsque l'élève inadapté agit bien, je lui donne des gommettes, des images ou des petits jouets	42	1,86	1,59	17	2,35	1,32	286,5	0,2268	
37- Je mets des commentaires positifs dans son cahier de notes ou dans son agenda	42	2,67	1,28	17	2,41	1,62	331,0	0,6528	
38- Je félicite l'élève pour son amélioration devant toute la classe	42	3,10	0,91	17	3,06	1,25	348,5	0,8776	
39- Je fais un journal de classe où sont indiqués les bons coups de mes élèves	41	0,54	1,29	17	0,18	0,53	311,0	0,3487	

Tableau 14
Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

40- J'entre en contact (téléphone, lettre, mémos) avec les parents pour les aviser des mauvais comportements	42	2,43	1,31	17	2,06	1,75	321,0	0,5365	
41- Je verbalise avec mes collègues de travail au sujet des mauvais comportements et je leur demande de me donner des solutions	42	1,88	1,23	17	2,41	1,00	262,5	0,1023	
42- Je porte plainte à la police	41	0,00	0,00	17	0,00	0,00	348,5	1,0000	
43- Je prive l'élève du berlingot de lait ou autre programme alimentaire	42	0,02	0,15	17	0,00	0,00	348,5	0,5246	
44- Je lui retire le droit de participer au concert ou au spectacle de fin d'année	42	0,40	0,91	17	0,47	0,80	330,5	0,5514	
45- J'apprends à l'élève à résoudre ses problèmes d'une autre façon	41	2,61	1,05	17	2,41	1,00	305,5	0,4400	
46- J'invite les parents à rencontrer le directeur	41	1,54	1,29	17	0,88	1,27	235,5	0,0453	*
47- Je sépare les élèves afin que les élèves perturbés ne soient pas assis ensemble	42	3,02	1,16	17	2,24	1,48	236,0	0,0356	*
48- Je donne un devoir supplémentaire	42	1,14	1,16	17	1,35	1,27	323,5	0,5558	
49- J'enlève des points de conduite	42	1,43	1,38	17	1,41	1,50	349,0	0,8879	
50- Je fais ramasser ou réparer à l'élève ce qu'il a endommagé	42	2,31	1,33	17	1,76	1,44	280,5	0,1898	
51- J'interdis d'aller aux toilettes pendant la classe	42	1,48	1,25	17	0,94	1,20	264,5	0,1088	
52- Je pose des questions pour clarifier le problème	42	3,12	1,17	17	3,35	0,86	325,0	0,5641	
53- J'utilise le groupe pour faire pression sur l'élève afin qu'il modifie son comportement	42	1,43	1,21	17	1,06	0,97	296,0	0,2893	

Tableau 14
Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

54- J'assigne une autre place à l'élève	42	2,43	1,13	17	1,53	1,18	213,5	0,0129	*
55- Je détourne l'attention de l'élève	40	1,70	1,09	16	1,38	1,26	279,0	0,4331	
56- Je donne une copie	42	1,33	1,03	17	1,18	1,33	308,0	0,3917	
57- J'ignore les comportements antisociaux et je renforce les autres	41	1,78	1,29	17	1,53	1,12	315,5	0,5628	
58- J'utilise la contrainte physique	41	0,15	0,36	16	0,19	0,75	303,5	0,4446	
59- Je prévois des activités individuelles ou pour toute la classe à titre de récompenses pour avoir respecté les règles établies et j'en prive ceux qui dérangent	42	1,69	1,49	17	1,76	1,75	356,0	0,9862	
60- J'accepte quelquefois une obéissance partielle plutôt que d'insister sur une obéissance stricte et entière	42	2,00	1,08	16	2,31	1,30	282,0	0,3185	
61- J'oblige l'élève à présenter des excuses au groupe ou à un autre élève	42	2,17	1,25	17	2,24	1,20	345,5	0,8428	
62- Je déchire ou inscris «zéro» sur la feuille de l'élève qui a copié	41	0,51	0,87	17	0,65	1,41	326,0	0,6378	
63- Je fais prendre conscience à l'enfant que le problème lui appartient et je l'aide à trouver ses solutions	42	2,90	1,25	17	2,76	1,03	329,5	0,6345	
64- Je mets l'élève «au piquet» (debout, seul dans un coin)	42	0,79	0,98	17	0,47	0,87	284,0	0,1736	
65- J'élabore (seule ou en équipe) un plan d'intervention personnalisé	41	1,90	1,36	17	1,82	1,33	337,0	0,8405	

Tableau 14

Comparaison [Moyennes, écarts-types et résultats au test-U de Mann-Whitney] entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à leur perception de la fréquence d'utilisation de moyens et de solutions visant à contrer la violence et l'indiscipline dans leur classe (suite)

66- Je confie des responsabilités à l'élève présentant des difficultés comportementales	42	2,21	1,14	17	2,29	1,16	349,0	0,8885	
67- J'envoie l'élève dans un «local de réflexion»	42	0,81	1,09	17	0,41	0,87	279,0	0,1354	
68- J'interdis formellement à l'élève d'émettre un comportement et je lui en suggère un autre	40	1,23	1,19	16	1,06	1,06	300,0	0,7049	

Le test statistique *U* de Mann-Whitney, réalisé sur les moyennes des deux groupes, fait ressortir trois moyens qui présentent des différences statistiquement significatives entre les enseignants à STATUT PRÉCAIRE et les enseignants à STATUT RÉGULIER.

Pour le moyen «*J'invite les parents à rencontrer le directeur*», les résultats ($U = 235,5$; $p = 0,0453$) indiquent que les enseignants ($n = 17$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 0,88; Écart-type: 1,27), comparativement aux enseignants ($n = 41$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne: 1,54; Écart-type: 1,29), utilisent ce moyen avec une plus faible fréquence.

Pour le moyen «*Je sépare les élèves afin que les élèves perturbés ne soient pas assis ensemble*», les résultats ($U = 236,0$; $p = 0,0356$) indiquent que les enseignants ($n = 17$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 2,24; Écart-type: 1,48), comparativement aux enseignants ($n = 42$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne:

3,02; Écart-type: 1,16), utilisent ce moyen avec une plus faible fréquence.

Pour le moyen *«J'assigne une autre place à l'élève»*, les résultats ($U= 213,5$; $p= 0,0129$) indiquent que les enseignants ($n= 17$) à STATUT PRÉCAIRE (Moyenne: 1,53; Écart-type: 1,18), comparativement aux enseignants ($n= 42$) à STATUT RÉGULIER (Moyenne: 2,43; Écart-type: 1,13), utilisent ce moyen avec une plus faible fréquence.

Dans les pages précédentes, les résultats obtenus lors de l'utilisation d'un questionnaire auprès de 42 enseignantes et enseignants ayant un statut régulier et 17 enseignantes et enseignants ayant un statut précaire ont été présentés. Dans le chapitre suivant, l'interprétation des résultats permettant de cerner la réalité de l'indiscipline et de la violence à l'école primaire sera présentée en relation avec le cadre théorique et la recension des écrits.

CHAPITRE V
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette étude visait à identifier les comportements de violence et d'indiscipline observables par les enseignants dans les classes actuelles, et à mesurer à quelle fréquence ils se produisaient. Elle s'intéressait également à la description des moyens que les enseignants utilisent pour prévenir et contrer l'indiscipline et les comportements de violence dans leur classe. Par ailleurs, l'étude voulait également préciser si les enseignants à statut précaire vivaient l'indiscipline et les comportements de violence de leurs élèves d'une manière différente de celle de leurs homologues ayant une permanence dans l'emploi. En outre, l'étude posait les hypothèses nulles suivantes:

Hypothèse 1:

Il n'y aura pas de différences statistiquement significatives entre le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE et le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT RÉGULIER quant aux comportements d'indiscipline et de violence qui sont vécus dans leurs classes.

Hypothèse 2:

Il n'y aura pas de différences statistiquement significatives entre le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT PRÉCAIRE et le groupe des ENSEIGNANTS À STATUT RÉGULIER quant aux moyens qu'ils utilisent pour contrer les comportements d'indiscipline et de violence qui sont vécus dans leurs classes.

Les pages qui suivent permettront de mettre les différents résultats trouvés dans l'étude en lumière avec la recension des écrits scientifiques. Premièrement, l'interprétation portera sur les perceptions d'enseignants du primaire sur la présence de comportements inadaptés des élèves dans leur école ainsi que sur l'efficacité du code de vie de la classe et de l'école. Ensuite, cette interprétation traitera des perceptions des enseignants sur la relation existant entre l'inadaptation à l'école et le genre des élèves. Par ailleurs l'interprétation touchera la perception des enseignantes et des enseignants quant à leur propre efficacité à gérer l'indiscipline à l'école. Elle tiendra aussi compte de la perception des enseignantes et des enseignants quant au comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants. L'identification, par les sujets, des lieux où se produisent les comportements inacceptables est considérée. Les perceptions des enseignants concernant des éléments comportementaux reliés à la violence et à l'indiscipline dans l'école seront aussi mises en lumière avec la recension des écrits. Les différents écrits consultés seront aussi mis en parallèle avec les résultats de l'étude quant à la fréquence d'utilisation de moyens pour prévenir et contrer la violence et l'indiscipline à l'école. Finalement, les comportements observés par les enseignants et les moyens utilisés qui font l'objet de différences statistiquement significatives entre les enseignants à statut précaire et ceux à statut permanent seront analysés à la lumière du cadre théorique portant sur le statut professionnel des enseignants.

5.1 Interprétation des résultats: fréquence des comportements inadaptés dans l'école

Les enseignantes et enseignants consultés considèrent que les comportements inadéquats sont aussi fréquents dans leur école que dans les autres écoles de leur commission scolaire. Cette opinion permet de croire que les enseignants sont conscients de la présence de violence dans leur école, mais ils n'estiment pas que son niveau diffère de manière sensible des autres écoles. La présence de comportements de violence à l'école vient rejoindre les propos de Hyman et D'Allessandro (1984) qui mentionnent que la violence est un fait établi, non seulement au secondaire, mais également au primaire. Les enseignants de l'étude sont en accord avec cette affirmation.

Lamoureux (1992) affirme également que les enseignants s'attendent à vivre de la violence et du désenchantement à l'école. Il aurait donc été fort pertinent de vérifier ce que pensent ces enseignants de la présence de la violence à l'école et quelles en sont les conséquences sur leur qualité de vie professionnelle.

De leur côté, Boivin et Roy (1988) considèrent que l'agressivité est une énergie vitale nécessaire à la survie de l'individu et, pour eux, il serait normal de retrouver de l'agressivité dans la conduite des individus. Guitouni (1987) indiquait que les agressions des jeunes représenteraient des réponses aux violences institutionnelles et pédagogiques qu'ils subissent; et Audy (1989), qui analyse la violence à travers la grille systémique-organique

sous l'angle de la théorie générale des systèmes vivants, voit la violence comme un appel à l'aide désespéré d'un sous-système soumis à un stress excessif qui tente d'écarter les obstacles à la satisfaction de ses besoins vitaux, une expression du mal de vivre à l'école. L'étude n'a malheureusement pas questionné les enseignants sur l'explication de cette présence de la violence à l'école.

5.2 Interprétation des résultats: efficacité du code de vie de l'école

Les écrits consultés indiquent la nécessité, pour chaque école, d'avoir un code de vie qui fournit des précisions sur les règles qui existent à l'école. Les enseignants de l'étude affirment que leur école possède bien un code de vie, mais ils constatent aussi que son efficacité n'est pas entière. Dans l'étude, il est impossible de connaître le degré de participation et d'adhésion des répondants lors de l'élaboration de ce code. Les résultats de l'étude ne permettent pas d'identifier les imprécisions qui existent dans les codes de vie des écoles rencontrées, mais les données laissent quand même percevoir une insatisfaction chez les répondants. En effet, plusieurs auteurs (Centrale de l'enseignement du Québec, 1992; Forehand et McMahon, 1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Walker et Eaton-Walker, 1994) mentionnaient l'importance d'énoncer un code de vie comportant des exigences claires à l'école. Tout comme le mentionnent Côté et al. (1988; voir Vitaro et al., 1994) et la Centrale de l'enseignement du Québec (1992), l'élaboration d'un code de vie, décidé conjointement par les

professeurs et les autres intervenants, ainsi que sa mise en application de façon uniforme par tous sont fondamentales pour la réussite du projet éducatif de l'école. Les règlements du code de vie doivent être précis puisque Houston et Grubaugh (1989) indiquent que les difficultés liées à la discipline pourraient quelquefois provenir des règlements eux-mêmes ou plutôt de la façon dont ils sont énoncés. En effet, les élèves doivent connaître clairement les attentes des enseignants pour pouvoir y répondre ou non de façon délibérée.

5.3 Interprétation des résultats: efficacité du code de vie de la classe

Tout comme il est nécessaire d'avoir un code de vie clairement énoncé dans l'école, il est aussi primordial que l'enseignante ou l'enseignant détermine ses attentes quant au comportement des élèves dans la classe. Pour Goupil et al. (1988), un bon climat d'apprentissage et une saine discipline dans la classe sont essentiels aux apprentissages de toute nature. Les enseignants de l'étude appliquent un code de vie dans leur classe et ils jugent que l'efficacité du code de vie existant dans leur classe est supérieure à celle qui est évaluée pour le code de vie de l'école. Ces résultats laissent penser que les enseignants, en tenant compte de leur personnalité et des caractéristiques particulières des élèves, ont pu apporter une certaine couleur au code de vie de leur propre classe et, sans doute à cause du nombre d'élèves plus restreint, ils ont un contrôle plus efficace de ce code et, du fait même, des élèves. En conséquence, ils en tirent une plus grande satisfaction. Le questionnaire ne permet pas

de savoir si les règlements contenus dans le code de vie de la classe ont été décidés conjointement par le professeur et les élèves, comme le préconisent Côté et al. (1988: voir Vitaro et al., 1994).

5.4 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage d'élèves de l'école qui présentent des comportements inadéquats

Une synthèse (Vitaro et al., 1994) des taux de prévalence des troubles du comportement relevés dans plusieurs études réalisées au primaire permet de constater qu'il y a entre 9% et 17% des enfants qui présentent des problèmes de comportement de type externalisant où l'*acting-out* est dirigé vers autrui ou des tiers objets. Dans la présente étude, les enseignants indiquent que 16% des élèves de l'école présenteraient des comportements inadéquats. La perception des enseignants est donc que le pourcentage d'élèves présentant des comportements inadéquats dans leur école serait à peu près égal au taux maximum relevé par Vitaro et al. (1994)

Toutefois, il faut mentionner, comme l'indiquent Vitaro et al. (1994), que la délinquance à l'école, au Québec, est un phénomène marginal. Selon eux, un recensement américain montre que seulement 8% des 3,3 millions d'actes délinquants dont les adolescents sont eux-mêmes les victimes ont été commis à l'école. Toujours selon eux, 0,5% du total avaient pour victimes des professeurs et des administrateurs scolaires. Il se retrouverait à Montréal, selon Vitaro et al. (1994), la moitié moins de vols qu'aux États-Unis, cependant la

violence verbale et les comportements scolaires inadaptés y seraient aussi fréquents. Il est vrai que l'étude citée par Vitaro et al. (1994) touche les élèves du secondaire, mais il ne faut pas oublier qu'il ne suffit que des deux mois d'été pour faire la différence entre le primaire et le secondaire. Aussi, ce recensement, indiquant qu'il n'y a que 8% des contraventions qui se passent à l'école, permet de penser que le taux d'inadaptation relevé par les enseignants de l'étude ne peut nullement être un indicateur valable du taux de délit d'une région. Alors que Gaudreau (1980) indique que la violence à l'école doit être considérée nécessairement comme le reflet de ce qui se passe dans la société, il est impossible, seulement à la lumière des résultats de la présente étude, de soutenir cette affirmation.

5.5 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au pourcentage d'élèves de leur classe qui présentent des comportements inadéquats

Les enseignants rapportent que 14,60% des élèves de leur classe présenteraient des comportements inacceptables, ce qui est légèrement inférieur à l'estimation de 15,96% qu'ils font du nombre d'élèves de l'école présentant ces mêmes problèmes. Il se peut que le fait de vivre quotidiennement avec les mêmes enfants et d'assister à leurs efforts et à leurs progrès induise les enseignants à penser que leurs élèves se comportent légèrement mieux que ceux des autres classes. Cependant, l'étude permet de noter un fait curieux: les enseignants rapportent, inconsciemment, un total de 8,81% lorsqu'ils

évaluent séparément les garçons et les filles de la classe. Donc pour arriver à des résultats vraiment représentatifs, au lieu de poser une question globale, il aurait peut-être fallu demander aux enseignants de mesurer le comportement de chacun des élèves qui étaient sous sa responsabilité.

5.6 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant aux pourcentages de garçons et de filles de leur classe qui présentent des comportements inadéquats

Les résultats de l'étude montrent que, selon les enseignants, seulement 4,79% des filles, comparativement à 12,83% des garçons de la classe, présentent des comportement inadéquats. Ces chiffres laissent donc croire que 8,81% des élèves de la classe présenteraient des comportements inadéquats. Ces résultats sont différents de ceux trouvés à la question précédente lorsque les mêmes enseignants avaient indiqué 14,60%. Il serait donc important de faire une observation, cas par cas, pour chacun des élèves pour vérifier la prévalence exacte de l'inadaptation d'une classe.

Aussi, en observant attentivement les données fournies par les enseignants, on constate qu'il y aurait donc trois fois plus de garçons que de filles qui présentent des problèmes de conduite et du comportement. Ces résultats sont consistants avec ceux recueillis grâce à une synthèse de plusieurs études, réalisée par Vitaro et al. (1994), qui permet de constater qu'entre 6% à 12% des garçons et 3% à 5% des filles présentent des problèmes de

comportement de type externalisant, où l'agir [*acting-out*] est dirigé vers autrui.

Les résultats de l'étude quant au taux d'inadaptation en relation avec le genre sont consistants également avec ceux de l'étude de Chessare et al. (1988: voir Bellemare, 1994) qui démontre que les garçons, contrairement aux filles, sont référés plus souvent pour des problèmes de comportement que pour des difficultés académiques, et ce, dans les mêmes proportions de trois pour une.

Dans leur étude, Offord, Boyle et Racine (1991: voir Vitaro et al., 1994) mesurent la prévalence pour sept comportements non acceptables à l'école. Pour les enfants de 4 à 11 ans, ces données sont assez impressionnantes, en particulier pour les garçons. Selon ces enseignants: 1) 31% des garçons de cet âge sont souvent impliqués dans des batailles; 2) 22% sont méchants envers les autres; 3) 18% attaquent autrui; 4) 11% détruisent leurs propres choses et 5) 11% brisent les effets personnels des autres. Pour, Offord et al. (1991: voir Vitaro et al., 1994), le recours à la violence est un fait courant pour 10% à 15% des garçons. Ces taux sont similaires aux résultats de cette étude.

Employant des critères diagnostiques très stricts, Graham (1979: voir Vitaro et al., 1994) rapporte un taux de 8% d'enfants présentant des troubles de la conduite dans une étude menée en milieu urbain. La proportion des garçons était encore trois fois supérieure à celle des filles. En Nouvelle-Zélande, McGee, Silva et Williams (1984: voir Vitaro et al., 1994) trouvent que 9% des garçons et 6% des filles affichent un profil antisocial. Toujours d'après

Vitaro et al. (1994), les auteurs du DSM-III-R estiment qu'environ 9% des garçons et 2% des filles de moins de 18 ans présentent un trouble des conduites. Dans une étude récente réalisée au Québec, Bergeron, Breton et Valla (1993: voir Vitaro et al., 1994) trouvent un taux de 9,7% pour les garçons de 6 à 11 ans qui obtiennent un diagnostic ou plus [problèmes d'opposition, trouble de la conduite] et de 5,4% pour les filles du même âge.

Fait à mentionner, selon Brophy (1985: voir Goupil, 1990), les enseignants punissent et critiquent davantage les garçons que les filles pour leur comportement, et ils contrôlent davantage les tâches des garçons. Goupil (1990) précise que lorsque la punition est répétitive, elle entraîne trois types de réaction principales: la colère, la fuite ou la passivité. Ces comportements font entrer l'enfant, qui est plus souvent un garçon qu'une fille, dans un cercle vicieux [L'élève, considérant que le comportement de l'enseignant est inadéquat ou injuste envers lui, peut tenter de le punir en le mettant dans une situation désagréable, ce qui entraîne un cercle vicieux].

Malgré la volonté et les tentatives des parents et des enseignants, depuis la fin des années 1970, de désexiser les comportements des petits garçons et des petites filles, il semble que la standardisation et l'apprentissage des comportements agressifs soient encore l'apanage des garçons. En somme, les résultats trouvés dans l'étude, quant à l'inadaptation reliée au genre, sont consistants avec ceux d'études précédentes (Bergeron et al., 1993: voir Vitaro et al., 1994; Brophy, 1985: voir Goupil, 1990; Chessare et al., 1988: voir Bellemare

1994; Goupil, 1990; Graham, 1979: voir Vitaro et al., 1994; McGee et al., 1984: voir Vitaro et al., 1994; Offord et al., 1991: voir Vitaro et al., 1994).

5.7 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à leur efficacité personnelle à gérer les comportements problématiques de leurs élèves

Les enseignants doivent être les intervenants de première ligne pour contrôler les comportements des élèves (Goupil, 1990). Dans différentes études (Archambault et al., 1984), il est précisé que les enseignants avaient de la difficulté à gérer les comportements des élèves. Dans la présente recherche, les enseignants s'estiment, pour leur part, «un peu efficaces» à gérer les problèmes de comportement, sans être «*totalelement efficaces*». Ces enseignants rejoignent donc probablement les opinions des sujets de Archambault et al. (1984) et ceci laisse croire qu'il serait nécessaire d'orchestrer des activités pour permettre aux enseignants qui le désirent de perfectionner leur gestion des comportements problématiques des élèves. Par ailleurs, il est possible de penser que ces enseignants ont probablement jugé que la cote «*totalelement efficace*» était un score impossible à atteindre: une classe idéale parfaitement contrôlée étant une utopie. Il aurait peut-être été fort intéressant de réaliser différents tests statistiques permettant d'identifier les stratégies d'intervention utilisées par les enseignants qui s'estiment efficaces pour vérifier si celles-ci sont

différentes de celles utilisées par les enseignants qui s'estiment peu efficaces.

5.8 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants

Les sujets de la présente étude ont indiqué qu'ils croyaient que leurs élèves avaient un comportement différent avec les autres enseignants et qu'ils se comportaient un peu plus mal avec ceux-ci. Malheureusement, aucune question de recherche ne permet d'identifier quels étaient ces enseignants qui devaient subir ces comportements et quel était leur statut. En effet, les résultats n'indiquent pas si les élèves se comportent ainsi avec les suppléants, d'autres enseignants permanents ou des spécialistes. Les écrits, ceux de Woods et Woods (1974) en particulier, qui signalent que les comportements des élèves changent quand l'enseignement est assuré par un suppléant, apportaient des éléments qui auraient été intéressants à mettre en parallèle avec les résultats de l'étude. Selon Kraft (1980), la présence d'un suppléant provoque un sentiment de suspicion de la part des enseignants réguliers, ce qui déteint sur les élèves et suscite, comme le dit Nelson (1983), une «ambiance de jour de congé». L'étude n'a donc pu corroborer ces dires, mais laisse quand même croire que les élèves agissent différemment en présence de leur titulaire et en présence des autres enseignants.

5.9 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant au lieu d'apparition des comportements inadaptés dans l'école

Pour juguler la violence scolaire, il n'est pas inutile de savoir où se produisent précisément la plupart des agressions et des bagarres (Cusson, 1990). Pour ce qui concerne les lieux où apparaissent les comportements inadaptés à l'école, il appert que ces comportements se manifestent surtout dans les endroits où les élèves sont plus actifs, comme la cour de récréation, où se produisent à différents moments un total de 44% des comportements inadéquats. Ce résultat concorde avec ceux de Rubel (1980) et Toby (1983) qui signalent que les endroits surpeuplés à certains moments sont des points chauds dans l'école. Cette haute proportion invite donc les enseignants et les surveillants à resserrer l'encadrement des élèves dans la cour de récréation.

La classe, milieu de vie où, encore aujourd'hui, il est demandé aux élèves d'être plutôt passifs (Goupil, 1990; Goupil et al., 1988), apparaît quand même comme le lieu où se produit une bonne partie des comportements de violence et d'indiscipline. Les résultats indiquent que 12% des comportements d'indiscipline y sont émis. Ce résultat concorde avec ceux d'autres études (Cusson, 1990; Rubel, 1980; Toby, 1983) qui indiquent que 13% des agressions, batailles et vols se produisent dans la classe.

À première vue, il peut sembler anormal de trouver, dans les résultats de l'étude, la classe comme

endroit où se produisent peu de comportements inadéquats: seulement 12%. En effet, si on tient compte de la proportion du temps où les élèves sont présents dans la classe, comparativement à celui qu'ils passent ailleurs, il aurait été normal d'en retrouver un peu plus. Cependant, en considérant que, dans la classe, l'encadrement est plus strict, ce temps est beaucoup moins fertile en comportements inadéquats. Par ailleurs, n'y aurait-il pas des actes de violence «agis» en d'autres lieux mais qui ont leur origine ou leur source dans la salle de classe? En effet, plusieurs règlements de compte attendent l'heure de la récréation pour être exécutés...

Les enseignants pensent que les enfants émettent 12% des comportements inacceptables au gymnase, que ce soit au cours des rassemblement généraux qui y ont lieu dans la plupart des écoles ou pour la période d'éducation physique. Un professeur d'éducation physique rapporte les observations obtenues dans son étude sur les comportements de violence qui se produisent durant ses cours (Magny, 1993: voir Laplante, 1993). Ses résultats, plutôt révélateurs, indiquent que la majorité des élèves dépiqués se trouvent en troisième et en cinquième années et sont des garçons plutôt que des filles. Pour Magny (1993: voir Laplante, 1993), dans les cours d'éducation physique, les filles utilisent plutôt les agressions verbales, et elles sont très peu victimes d'agressions de la part des garçons. Les garçons en condition physique moyenne et les filles en condition physique supérieure sont ceux qui commettent le plus d'agressions. Les élèves qui obtiennent les meilleurs résultats en éducation physique sont également les plus agressifs. Il

existe donc un lien entre la réussite en éducation physique et une propension à la violence. Les données de cette étude ne permettent pas de faire les mêmes observations car il n'y a pas eu de traitement séparé pour les réponses des spécialistes en éducation physique, le statut étant la variable recherchée.

Les enseignants de l'étude estiment que le trajet entre l'école et la maison, où les enfants échappent à toute surveillance et ne sont plus sous leur responsabilité, devient le théâtre de 10% des comportements de violence et d'indiscipline. Même en tenant compte de la présence des brigadiers scolaires, une lacune demeure. Comme correctif à l'indiscipline, il y a lieu de suggérer que les parents puissent jouer ici un rôle actif dans la prévention des batailles et des autres comportements de violence qui prennent place sur le chemin de l'école. Une intervention pacifique, faite par des camarades plus âgés, peut aussi être un moyen permettant de contrer la violence sur le chemin de l'école. Parmi les moyens proposés dans le questionnaire figurait un énoncé qui suggérerait de former des brigades d'élèves plus âgés pour protéger les plus faibles. Ce moyen n'est que très peu employé par les enseignants de l'étude.

Finalement, les enseignants estiment que 18% des comportements inacceptables apparaissent dans les autres endroits où les élèves circulent. Goupil (1990) indique aussi que les transitions entre les activités doivent être planifiées pour prévenir les comportements inadéquats. Cusson (1990) affirme même que 69% des comportements d'indiscipline se produisent dans les corridors et les escaliers, aux

toilettes ainsi qu'à la cafétéria. Il y a donc des discordances entre les résultats de notre étude et les conclusions de Cusson (1990).

Dans le discours behavioral, les particularités de l'environnement et la présence de certains stimuli peuvent être des éléments déclencheurs de certains comportements. L'étude de Rutter, Maughan, Mortimore et Ouston (1979: voir Vitaro et al., 1994) et celle de Gottfredson et Gottfredson (1985) pointent le caractère déficient de certaines écoles, en particulier dans les milieux défavorisés, comme un facteur de risque. Vitaro et al. (1994) insistent là-dessus: les écoles dont le milieu physique est détérioré, le milieu social désorganisé et l'organisation pédagogique inadéquate sont celles qui obtiennent les taux de délinquance et d'inadaptation scolaire les plus élevés. D'après Vitaro et al. (1994), l'expérience scolaire dans un environnement socio-économique défavorisé peut être un facteur précipitant qui amène la conduite délinquante, ceci même chez un individu qui ne possède pas de prédispositions particulières à ce type de déviance.

Il serait donc particulièrement intéressant, dans une étude ultérieure, de faire un lien entre l'état des lieux où vivent et travaillent les enfants et les professeurs et la fréquence des comportements de violence et d'indiscipline. Malheureusement, aucune question de l'étude ne vient nous éclairer au sujet de ce que pensent les enseignants de leur environnement.

5.10 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à la fréquence d'apparition des comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe

Les résultats de la présente étude démontrent que la violence est présente à l'école primaire. Cependant, comme le constatent Vitaro et al. (1994), les problèmes de définition et de mesure des comportements constituent un domaine de recherche intense. Les taux de prévalence fluctuent d'une étude à l'autre, car ils sont tributaires des instruments de mesure et des critères cliniques ou statistiques utilisés par les chercheurs, les cliniciens et les éducateurs (Vitaro et al., 1994). À la lumière des résultats de cette étude, il est impossible d'affirmer que la fréquence des comportements d'indiscipline et de violence est très élevée au primaire.

Trois comportements ne se voient jamais à l'école primaire d'après les répondants: (1) boire de l'alcool; (2) arriver ivre ou drogué à l'école et (3) briser des parties d'une automobile. La liste des 44 comportements qui ont été choisis, sans être exhaustive, couvre toutes les catégories d'agressions possibles à l'école primaire et même au secondaire. C'est pourquoi certains comportements ne sont pas du tout observés par nos répondants.

Parmi la liste des 44 comportements indésirables, 35 ne sont pas du tout rapportés par les répondants comme étant émis «à tous les jours»; de ce nombre, 18 ne se produisent pas «très souvent». Quoiqu'ils se produisent quelquefois au primaire, il serait en effet plus probable de rencontrer chez des élèves

plus âgés des comportements comme les agressions physiques, sexuelles, le vandalisme, la violence armée, des vols importants, l'utilisation de matériel pornographique, les menaces de mort, l'allumage volontaire d'incendies et l'extorsion.

Hébert (1991) offre une échelle adaptée à partir de Moser (1987: voir Hébert, 1991). Selon lui, les agressions se manifestent principalement sous deux formes: l'agression active et l'agression passive. Des manifestations physiques et verbales se retrouvent dans chacune des formes. Finalement, les agressions physiques et verbales peuvent être directes ou indirectes. Dans notre étude, les élèves dont les comportements dérangeants sont rapportés émettraient plutôt fréquemment des comportements de violence verbale à divers degrés [paroles blessantes, injures, sarcasmes, railleries, sobriquets, menaces, chantage, menaces, intimidation, cris et propos orduriers, dirigés contre les élèves ainsi que contre les professeurs]. Selon les répondants, certains élèves se rendraient quelquefois coupables d'une autre forme de violence insidieuse relatée par Boivin et Roy (1988) qui est la discrimination. Celle-ci se manifeste au sujet de la race, la religion, les caractéristiques physiques et autres différences. Chez les élèves auxquels les répondants de l'étude font référence, il n'y aurait qu'une faible partie des comportements indésirables observés qui concerne le harcèlement sexuel, par des paroles ou des actes.

Boivin et Roy (1988) affirment également que la violence physique, dirigée contre les autres ou indirectement contre des choses qui appartiennent aux autres, est celle qui dépasse, au primaire, tous

les autres comportements violents. La présente étude confirme donc les dires de Boivin et Roy (1988). Les répondants sont souvent témoins de bagarres à coup de poings et de jeux agressifs avec ou sans intention de blesser, assez rarement rendus dangereux par le port de petites armes. L'extorsion et le vol d'objets de plus de 20\$ sont plutôt rares, mais le vol et le bris de menus objets appartenant aux professeurs ou aux camarades est monnaie courante.

Quoique la fréquence d'émission de ce comportement soit faible, les répondants de la présente étude observent, déjà au primaire, des élèves qui font l'école buissonnière. Ces fugues sont, selon Parent, Duquette et Carrier (1993), le prélude à des décrochages plus importants.

Quant aux quinze comportements inacceptables les plus souvent observés par les enseignants de cette recherche, ils entrent majoritairement dans la désobéissance aux règlements, le défi et l'argumentation avec ceux qui doivent les appliquer. Le non-respect des règlements vient parfois avec l'emploi de moqueries et souvent de langage abusif à l'égard des enseignants. Les répondants observent aussi des comportements dérangeants dans la classe comme le bruit produit par les chaises, la bouche, lancer de menus objets. Dans un autre ordre d'idées, les répondants observent souvent des agressions physiques et verbales entre des élèves, un langage abusif ou grossier, de l'intimidation, des jeux agressifs et, de façon plus grave mais à une moins grande fréquence, le harcèlement, l'intimidation et la discrimination des élèves plus faibles ou tout simplement différents. Le bris de ses propres

choses, peut-être par manque de respect des choses comme des personnes ou sous l'impact d'une frustration, est aussi un comportement qui se retrouve quelquefois à l'école.

Des enseignants, consultés par Kerr et Zigmon (1986: voir Walker et Eaton-Walker, 1994) et par Hersh et Walker (1983: voir Walker et Eaton-Walker, 1994), avaient placé en ordre les comportements qu'ils jugeaient comme les moins acceptables. Les résultats de notre étude ressemblent étrangement à l'ordre dans lequel les enseignants avaient placé les comportements détestés. Toutefois, le vol, qui tenait la première place dans leur liste, est observé moins fréquemment dans cette étude.

Contrairement à d'autres recherches qui donnent, par exemple, un résultat en pourcentage de garçons qui commettent tel genre d'infraction, notre étude mesure l'opinion des enseignants quant à la fréquence d'émission des comportements de violence et d'indiscipline qu'ils observent dans l'école. Un autre genre de recherche, celle de Hill Walker (1983: voir Walker et Eaton-Walker, 1994), questionne les enseignants sur leurs attentes et leurs règles. Leurs enseignants avaient aussi évalué une liste de 51 comportements problématiques qu'ils classèrent selon leur niveau d'acceptabilité en classe. Il est toujours très difficile de comparer les résultats d'études utilisant des critères différents, même si les comportements qu'on y retrouve sont des comportements détestés universellement par tous les enseignants.

Certains auteurs fournissent une description de problèmes de violence et de vandalisme particuliers

(Royer et al., 1993; Guindon, 1992; Williams, 1991; Hébert, 1991; Hoover et Hazler, 1991; Débardieux, 1990; Laurendeau et al., 1989; Lamontagne et Ouellet, 1988; Boivin et Roy, 1988; Kohut et Range, 1986; Johnson, 1983; Scrimger et Elder, 1981; et Blauvelt, 1981). Malheureusement, ces auteurs ne donnent pas la fréquence d'apparition de ces comportements. Il est donc difficile de les mettre en parallèle avec les résultats de notre étude.

5.11 Interprétation des résultats: perception des enseignantes et enseignants du primaire quant à la fréquence d'utilisation de moyens permettant de prévenir et contrer des comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe

La recension des écrits mettait en évidence un certain nombre de facteurs reliés à la gestion des troubles de la conduite et du comportement des élèves (Walker et Eaton-Walker, 1994; Hébert, 1991; Débardieux, 1990; Goupil, 1990; Hoover et Hazler 1991; Boivin et Roy, 1988 et Blauvelt, 1981). Ces mêmes auteurs proposent aussi des moyens pour prévenir et contrer ce type d'infractions.

Parmi les techniques d'intervention proposées pour contrer l'indiscipline et la violence, quinze énoncés ont été sélectionnés plus fréquemment par l'ensemble des enseignants. Plusieurs de ces moyens entrent dans une catégorie qu'on pourrait qualifier de «*feed-back*» à l'élève. Les enseignants privilégient la communication à l'élève, la valorisation, l'utilisation de félicitations

verbales ou écrites, l'incitation à une réflexion autonome ou guidée, l'utilisation de messages non verbaux, communication avec les parents, confier des tâches ou des responsabilités à l'élève, l'obliger à s'excuser d'un comportement inadéquat, et, bien sûr, déplacer et séparer des élèves pour leur enlever la possibilité de communiquer. L'utilisation de ces techniques rejoint les propositions recueillies par Bellemare et al. (1994) auprès des enseignants reconnus comme étant de bons motivateurs.

Les quinze moyens les moins souvent utilisés sont les moyens qui font appel à la police, qui utilisent la contrainte physique, la répression sous une forme ou une autre, le rejet, la punition humiliante, la privation d'un produit alimentaire et la délation. Encore une fois, ces propos concordent avec ceux de Bellemare et al. (1994) qui indiquent que les bons motivateurs hésitent à utiliser la punition.

Le journal de classe où sont indiqués les bons coups des élèves ne semble pas une pratique très courante. Organiser une brigade d'élèves pour protéger les plus faibles n'est que peu utilisé, même si les écrits (Beaumont, 1995; Légaré, 1995) mentionnent les «*peace makers*» à quelques reprises.

Quelques moyens, comme la confiscation de l'arme, ne sont pas ou peu utilisés parce que les infractions qui y correspondent ne sont pratiquement pas observées au primaire. La suspension et l'expulsion ne sont pas non plus des pratiques courantes au primaire.

Fait surprenant les enseignants utilisent peu des programmes de développement des habiletés sociales

pour modifier les attitudes des élèves. Plusieurs auteurs (Bertrand, 1989; Goupil, 1990; Hawkins et Lam, 1989: voir Vitaro et al., 1994, Kazdin, 1987: voir Vitaro et al., 1994; Lapointe, 1989; Piché et al., 1991: voir Vitaro et al., 1994) ont expérimenté ces programmes et croient en leur efficacité. Il serait peut-être essentiel d'entraîner les enseignants à adapter et à utiliser ces techniques.

5.12 Interprétation des résultats: comparaison entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à la fréquence d'apparition des comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe

La présente étude voulait comparer les perceptions des enseignants ayant un statut régulier avec celles des enseignants ayant un statut précaire afin d'identifier les différences significatives entre les deux groupes de sujets quant à leur perception de l'indiscipline en classe. Ce point, n'ayant pas fait l'objet d'études précédentes, devenait une question de recherche tout à fait originale. La recension des écrits (Bloom, 1983: voir Wood, 1986; Lawrence et McKinnon, 1982: voir Wood, 1986; Legault-Faucher, 1994) mettait en exergue le fait que les enseignants en précarité d'emploi sont plus susceptibles que leurs collègues permanents de subir des comportements de violence à l'école, sans toutefois préciser la nature exacte de ces comportements, ni à quelle fréquence ceux-ci se produisent.

De façon générale, les résultats de la présente étude montrent que les comportements inadaptés sont observés de façon assez similaire par les enseignants réguliers et les enseignants à statut précaire, sauf dans le cas de quatre comportements, où des différences statistiquement significatives ont été retrouvées. Donc, pour une bonne partie des comportements, il y a lieu de retenir l'hypothèse statistique qui dit qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre le groupe des enseignants à statut précaire et le groupe des enseignants à statut régulier quant aux comportements d'indiscipline et de violence qui sont vécus dans leurs classes.

En effet, des différences statistiquement significatives entre les deux groupes n'ont été retrouvées qu'à quatre des 44 comportements. Les enseignants à statut précaire, plus que les enseignants à statut régulier, voient apparaître les trois comportements suivants: (1) le refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe en général; (2) le refus continué par l'étudiant d'accepter un règlement précis et (3) le fait de ridiculiser ou se moquer d'un élève différent. Le quatrième comportement à faire l'objet d'une différence significative, le plagiat, est, à l'inverse, vécu plus souvent par les enseignants à statut régulier.

Parmi les trois comportements qui sont plus souvent observés par les enseignants du groupe à statut précaire que par les enseignants à statut régulier, deux entrent dans la catégorie de l'agression passive physique indirecte (Hébert, 1991). Selon les termes d'Hébert (1991), il s'agit du refus de

s'engager dans un comportement qui est celui de se conformer ou d'observer une consigne établie. Ces deux type d'infractions concernent l'observation de règlements. Il est permis de supposer qu'en plus des causes inhérentes à la personnalité des élèves eux-mêmes, les enseignants à statut précaire, surtout les suppléants occasionnels, soient victimes d'un «jeu» où, souvent, les élèves profitent de la présence d'un suppléant occasionnel qui connaît peu le code de vie de l'école ou celui de la classe pour lui donner de fausses informations.

Houston et Grubaugh (1989) indiquent que les difficultés liées à la discipline pourraient provenir des règlements eux-mêmes ou plutôt de la façon dont ils sont énoncés. Toutefois, les résultats de la présente étude ne permettent pas d'identifier si les enseignants à statut précaire ont de la facilité avec l'énonciation de règlements clairs. En effet, l'expérience dans l'enseignement peut aider à adopter un langage adéquat à utiliser dans l'énonciation des règlements et consignes et le contrôle des comportements violents.

Un autre point faible de l'enseignant à statut précaire qui pourrait inciter les élèves à refuser d'observer un règlement en sa présence serait cette insécurité, générée par le statut précaire lui-même, dont parlent Dufresne et al. (1988). Par certains gestes et certaines attitudes, les enseignants communiquent, quelquefois inconsciemment, des indices aux élèves. Hébert (1989a) voit l'agressivité comme une forme d'exercice de pouvoir utilisée par un individu, un groupe ou une institution dans ses rapports sociaux afin d'obtenir ce qu'il désire. Il devient trop facile pour

certaines élèves de profiter de la situation pour s'affirmer, se valoriser sous les yeux admiratifs des pairs, obtenir toute l'attention et contrôler ce qui se fait dans la classe.

Le troisième comportement à faire l'objet de différences statistiquement significatives est le fait, pour les élèves, de se moquer ou ridiculiser un élève différent. Ce type de comportement entre, selon Hébert (1991) dans la catégorie de l'agression active verbale directe ou indirecte. La discrimination s'exprime aussi à l'école et les enseignants, particulièrement ceux à statut précaire si on se fie aux résultats de l'étude sur ce point, doivent être particulièrement vigilants. Les enseignants à statut précaire sont donc plus victimes de l'indiscipline à l'école au niveau de ces trois comportements que ceux qui ont un statut régulier.

Quand aux enseignants à statut régulier, ils observent plus souvent le plagiat. Pour Hébert (1991), ce comportement entre dans une catégorie de comportements non agressifs. En plus de faire certainement l'objet d'un manquement à un règlement de l'école et de la classe, il pourrait être aussi considéré comme un «vol d'informations» ou une «utilisation frauduleuse» de la propriété d'autrui, en l'occurrence son travail, que l'élève fautif détourne à son profit. Il dénote en tout cas un manque dans le développement moral de l'enfant qu'aucun éducateur ne peut se permettre de laisser passer inaperçu. Vitaro et al. (1994) affirment que les actes délictueux reliés au plagiat et à la fraude scolaire ont augmenté considérablement entre les années 1970 et 1980. Finalement, l'observation

plus fréquente du plagiat et de la copie par l'enseignant régulier peut s'expliquer par le fait que son expérience le rend plus apte à identifier les élèves qui lui «jouent des tours».

5.13 Interprétation des résultats: comparaison entre les enseignants ayant un STATUT RÉGULIER et les enseignants ayant un STATUT PRÉCAIRE quant à la fréquence d'utilisation de moyens permettant de prévenir et contrer des comportements de violence et d'indiscipline dans leur classe

La présente étude voulait également comparer les perceptions des enseignants ayant un statut régulier avec celles des enseignants ayant un statut précaire afin d'établir s'il existe des différences statistiquement significatives entre les enseignants à statut précaire et les enseignants à statut régulier quant à leur perception des moyens qu'ils choisissent pour prévenir et contrer l'indiscipline en classe. La recension des écrits ne contient pas de données comparatives entre les moyens utilisés par les enseignants à statut précaire ou les permanents, ni du côté des recherches sur la violence, ni parmi les publications qui parlent de précarité. Ce point n'ayant pas fait l'objet d'études précédentes devenait une question de recherche originale.

Donc, pour une bonne partie des moyens, il y a lieu de retenir l'hypothèse statistique qui dit qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre le groupe des enseignants à statut précaire et le groupe des enseignants à statut régulier quant à

la fréquence d'utilisation des moyens utilisés pour prévenir et contrer les comportements d'indiscipline et de violence qui sont vécus dans leurs classes. En effet, des différences statistiquement significatives entre les deux groupes n'ont été retrouvées qu'à trois des 68 moyens.

Il ressort de l'étude que, comparativement à leurs homologues à statut précaire, les enseignants à statut régulier: (1) invitent plus souvent les parents à rencontrer le directeur, (2) assignent plus souvent une nouvelle place aux élèves dissipés et (3) choisissent aussi plus fréquemment que l'autre groupe de séparer les élèves perturbés pour qu'ils ne soient pas assis ensemble.

Une explication possible du fait que les enseignants à statut précaire de cette étude invitent moins souvent les parents à rencontrer le directeur que les enseignants à statut permanent pourrait être la crainte d'indisposer le directeur. En effet, les suppléants occasionnels ainsi que les autres enseignants à statut précaire ayant comme objectif de demeurer employés, ceci pourrait les empêcher de signaler certains cas d'indiscipline. Il est donc possible que la différence dans les résultats des enseignants à statut précaire provienne du fait que ceux-ci préfèrent garder pour eux certaines informations qui pourraient être jugées négativement et nuire à leur réputation et cherchent à régler leurs problèmes autrement. Une telle attitude aurait cependant pour effet de renforcer les comportements inadéquats des élèves (Walker et Eaton-Walker, 1994). En effet, tout comportement qui reçoit un renforcement, ne serait-ce que par les camarades, a tendance à être émis à nouveau. Il serait donc

pertinent que les directeurs d'école apportent une attention spéciale pour mettre le suppléant et l'enseignant à statut précaire à l'aise et leur éviter la peur de se sentir mal jugés par le directeur lorsqu'ils préviennent des problèmes de discipline. Selon Archambault et al. (1988), les directeurs préfèrent jouer un rôle administratif et détestent celui de préfet de discipline. D'autres chercheurs (Kraft, 1980; Jentzen et Vockell, 1978) rapportent le malaise créé par le peu d'importance et d'attention qu'attachent les directeurs et plusieurs enseignants réguliers au rôle que devraient assumer les enseignants suppléants. Holdaway et Bentham (1974) mentionnent que la suppléance serait souvent perçue par les administrateurs comme une mesure d'urgence ou un mal inévitable auquel ils doivent réagir. Spallanzani et al. (1986) affirment que les rôles, fonctions et tâches que doivent assumer les suppléants sont perçus différemment selon que l'on est élève, enseignant régulier, enseignant suppléant, directeur ou administrateur.

Le peu de recours à la référence au directeur par l'enseignant à statut précaire, peut aussi produire comme effet secondaire, avec le temps, la conviction que puisque les problèmes de discipline persistent ou semblent se multiplier, c'est le support lui-même qui est inadéquat. Sans représenter nécessairement la réalité des enseignants de cette étude, ceci aurait comme effet de créer une similitude avec les résultats de l'étude de Hawkes et Dedrick (1983: voir Archambault et al., 1984) qui indique que 90% des enseignants, souffrant d'un stress plus ou moins accentué au travail, rapportent comme principales causes de stress: les préoccupations financières

reliées au travail, les problèmes de discipline avec les élèves et le manque de support obtenu en relation avec ces problèmes. Toutefois, Hawkes et Dedrick (1983: voir Archambault et al., 1984) ne donnent pas d'indications sur le statut de l'enseignant. Ces données qui concernent donc l'ensemble des enseignants, sont applicables à ceux à statut précaire aussi, puisqu'une proportion telle que 90% englobe certainement les enseignants à statut précaire (Dufresne et al., 1988).

Jentzen et Vockell (1978) précisent que deux approches prévalent dans la détermination des attentes envers les enseignants suppléants. La première consiste à leur demander de continuer à assumer l'enseignement régulier en suivant le plan de cours de l'enseignant. La seconde se limite à leur demander «d'occuper» les élèves en les invitant particulièrement à faire respecter la discipline. Il se pourrait que les suppléants ressentent un écart entre leur propre conception d'un travail efficace et celle de la personne qui occupe la position de pouvoir. Il est possible qu'ils ne désirent pas vérifier la nature de cet écart par crainte d'engager une discussion insécurisante. D'autre part, les enseignants permanents, jouissant d'une plus grande sécurité et habituellement d'une plus longue expérience, pourraient avoir développé des aptitudes meilleures à la communication. En effet, le simple fait de sentir que son emploi n'est pas menacé par une fausse manoeuvre facilite la communication.

Également, depuis toujours, l'obéissance de l'enfant est utilisée comme principal indicateur ou critère de l'efficacité parentale (Forehand et MacMahon,

1981: voir Walker et Eaton-Walker, 1994; Kuczynski et al., 1987). Il peut en être ainsi pour l'obéissance à l'école. En effet, l'obéissance aux commandements de l'enseignant est aussi souvent utilisée comme indicateur de son habileté à enseigner et à gérer sa classe (Morgan et Jenson, 1988: voir Walker et Eaton-Walker, 1994). La docilité des élèves est aussi un reflet de la bonne réaction générale de ceux-ci au rôle de médiateur que joue l'enseignant dans sa classe (Walker et Eaton-Walker, 1994).

Quand il s'agit d'assigner une nouvelle place aux élèves dissipés et de séparer les élèves perturbés, les enseignants du groupe permanent choisissent aussi plus fréquemment cette solution que leurs homologues à statut précaire. Cette technique d'intervention, qui relève de la catégorie «reprogrammation» (Hébert, 1991), consiste à réorganiser l'espace ou une activité pour permettre au jeune de retrouver la maîtrise de soi. Le fait, par exemple, de changer un élève de place, de détourner son attention d'une situation conflictuelle pour qu'il s'intéresse à autre chose, d'ajourner un conflit ou d'aménager une activité sportive permettant de canaliser la compétition relève de cette technique. Il semble que les enseignants à statut permanent se permettent plus facilement de réorganiser leur environnement.

Les pages précédentes mettaient en lumière avec la recension des écrits scientifiques, les différents résultats trouvés dans l'étude. Premièrement, l'interprétation portait sur la perception d'enseignants du primaire quant à la présence de comportements inadaptés des élèves dans leur école

ainsi que sur l'efficacité du code de vie de la classe et de l'école. Ensuite, cette interprétation traitait des perceptions des enseignants sur la relation entre l'inadaptation à l'école en relation avec le genre des élèves. Par ailleurs l'interprétation touchait la perception des enseignantes et des enseignants quant à leur efficacité à gérer l'indiscipline à l'école, quant au comportement de leurs élèves en présence d'autres enseignants, de même que leur identification des lieux où se produisent les comportements inacceptables. Les perceptions des enseignants concernant des éléments comportementaux reliés à la violence et à l'indiscipline dans l'école ont aussi été mises en lumière avec la recension des écrits. Différents écrits consultés ont aussi été mis en parallèle avec les résultats de l'étude quant à la fréquence d'utilisation des moyens pour prévenir et contrer la violence et l'indiscipline à l'école. Finalement, les comportements observés par les enseignants et les moyens utilisés qui font l'objet de différences statistiquement significatives entre les enseignants à statut précaire et ceux à statut permanent ont été analysés à la lumière du cadre théorique portant sur le statut professionnel des enseignants.

CONCLUSION

CONCLUSION

«Finally, classroom management is possibly the most important challenge facing beginning teachers, since their reputation among colleagues, school authorities, and even students will be strongly influenced by their ability to perform the managerial functions of teaching particularly creating an orderly learning environment and dealing with student behavior. (...) Management of the classroom... forms a necessary condition for cognitive learning; and if the teacher cannot solve problems in this sphere, we can give the rest of teaching away".

(Arends, 1991, p.160)

Les enseignants, ces intervenants de première ligne, ont, selon Goupil (1990), le devoir d'organiser un climat qui favorise l'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent établir un cadre psychosocial à l'intérieur duquel l'élève apprend. Les enseignants ont aussi la responsabilité civile d'assurer l'intégrité physique et psychologique des élèves qui leur sont confiés. Par ailleurs, le contrat de travail qui lie les enseignants et leurs employeurs prévoit que l'employeur doit tout mettre en oeuvre pour assurer un tel climat à ses employés. La création d'un environnement sain et sans violence influe sur la prévention des problèmes de discipline.

Le discours et la volonté de tous valorisent l'absence de comportements indésirables à l'école. Les

pédagogues, même au primaire, doivent développer des stratégies qui leur permettent de contrer l'indiscipline et la violence en classe.

Nous avons donc voulu explorer les différents sentiers qui décrivent la réalité des enseignants sur le plan de la gestion de la classe, au chapitre de la discipline, et mesurer les perceptions des enseignants. Aussi, nous voulions cerner les stratégies et les moyens que ces enseignants utilisent pour contrer les comportements, dérangeants à l'école. Les enseignants du primaire observent plutôt rarement ces comportements de violence à l'école. Même s'il n'y a pas lieu de s'alarmer, il faut quand même demeurer vigilants pour éviter un accroissement de leur fréquence. En effet, les commentaires des enseignants, fournis à la fin de leur questionnaire sont éloquentes: une enseignante a déjà reçu une pierre par la tête et une autre s'est fait piquer à la jambe par une mine de crayon ...

Les différents écrits laissaient penser que les enseignants à statut précaire risquaient d'être plus victimes de l'indiscipline des élèves que ne l'étaient leurs collègues qui bénéficiaient d'un poste permanent. Cependant, cette étude ne permet pas d'observer de grandes différences entre les deux groupes de sujets.

Cette étude voulant comparer la perception des enseignants à statut précaire et la perception des enseignants à statut régulier quant à la gestion de l'indiscipline en classe comporte des limites. Premièrement, cette étude n'a pas observé les comportements eux-mêmes. En effet, il aurait probablement été fort utile d'aller observer l'apparition ou la non-apparition de ces comportements, mais nous avons préféré opter pour l'analyse des

perceptions des enseignants. Les perceptions des enseignants, quoique beaucoup plus subjectives que l'observation du fait par le chercheur lui-même, font transparaître un aspect important de la réalité. Ces perceptions subjectives, surtout au niveau de la fréquence d'utilisation des stratégies d'intervention, indiquent les moyens que les sujets valorisent dans leurs interventions pédagogiques et non les techniques qu'ils devraient ou pourraient réellement utiliser en théorie. Cependant, il est possible de postuler que la valeur projective peut être représentative du comportement réellement émis.

Une deuxième limite est le nombre relativement restreint de sujets. À partir d'un nombre de sujets aussi restreint, il est impossible d'inférer ou de généraliser les conclusions de l'étude à une population plus grande. Il a également été fort difficile de rejoindre des enseignants à statut précaire. En effet, plusieurs hésitaient à remettre le questionnaire. La gestion de la violence étant encore, malgré ce qu'en disent certaines personnes, une question tabou, les enseignants hésitent à en parler ouvertement. Considérant que, dans la population québécoise, il n'existe pas de réel consensus sur les modalités de gestion de la discipline, les enseignants sont très prudents dans leurs interventions.

Une troisième limite est liée à l'utilisation d'un questionnaire non validé, auprès d'un échantillon non représentatif de la population. Le questionnaire étant également complété dans une seule région, les résultats ne sont pas généralisables.

Cette recherche, s'inscrivant dans le modèle de la recherche collaborative, où le milieu pourra utiliser

les données pour apporter des correctifs à l'environnement, il est possible que les sujets, ayant crainte d'être identifiés, n'aient pas fourni la vision réelle et complète des comportements inadmissibles qu'ils observaient à l'école.

Aussi, le questionnaire ne présentait que 44 items pour les comportements. Ce nombre est relativement restreint mais nous ne voulions pas alourdir inutilement le questionnaire. Il est en de même pour la liste des 68 stratégies d'intervention qui est loin d'être exhaustive.

Une fois les résultats de l'étude analysés, il est possible de repérer différentes pistes pour des recherches futures:

(1) Puisque la recension des écrits retrace plusieurs essais d'explication du phénomène de la violence, une prochaine étude pourrait questionner les enseignants sur leur propre explication de la présence de violence dans les écoles ou dans leur école. Des liens pourraient être faits entre leur philosophie personnelle et leur choix des techniques d'intervention.

(2) Il serait intéressant aussi de comparer les perceptions des spécialistes itinérants avec celles des enseignants titulaires sur la présence de violence et la fréquence des comportements violents.

(3) Plusieurs commissions scolaires offrant la possibilité d'étudier des écoles de milieu rural et urbain, une étude pourrait alors de permettre de mettre en comparaison la présence de comportements de violence et d'indiscipline en relation avec la taille de l'école

et le milieu sociodémographique des élèves. Il serait intéressant de savoir également si les écoles dont le milieu physique est détérioré, ou le milieu social désorganisé, sont celles qui obtiennent les taux de délinquance et d'inadaptation scolaire les plus élevés.

(4) L'élaboration soigneuse du code de vie se retrouvant parmi les techniques d'intervention les plus importantes, il serait intéressant de connaître le degré de participation et d'adhésion des répondants lors de l'élaboration de ce code de vie. Une prochaine étude devrait aussi permettre de savoir si les règlements contenus dans le code de vie de la classe ont été décidés conjointement par le professeur et les élèves. Il serait intéressant de proposer un énoncé comme *«Je modifie le code de vie de ma classe pour l'adapter aux besoins du groupe»*, ou *«Avec mes élèves, je reformule un règlement de ma classe pour l'adapter aux besoins du groupe»*.

(5) À l'aide de l'analyse de discours, il serait intéressant aussi de faire une étude du code de vie de différentes écoles pour y décrire les régularités. Il serait aussi intéressant de vérifier quelles sont les conséquences réelles appliquées aux manquements des élèves afin de vérifier s'il n'existe pas des dissonances entre le discours et l'agir des intervenants.

(6) Il serait fort intéressant de réaliser différents tests statistiques qui permettront d'identifier les stratégies d'intervention utilisées par les enseignants qui s'estiment «efficaces» pour vérifier si celles-ci sont différentes de celles utilisées par les enseignants qui s'estiment «peu efficaces».

(7) Les sujets de l'étude ont indiqué que leurs élèves avaient un comportement différent avec les autres enseignants et qu'ils se comportaient un peu plus mal avec ceux-ci. Il serait donc intéressant d'identifier quels étaient les enseignants [des suppléants, d'autres enseignants permanents ou des spécialistes] qui devaient subir ces comportements et quel était leur statut.

(8) Puisque le gymnase est identifié comme un lieu propice à l'indiscipline, il serait intéressant d'explorer différentes variables comme, par exemple, le lien entre l'âge des élèves et l'apparition de comportements inadéquats dans les cours d'éducation physique.

(9) Les résultats de l'étude ayant montré une dissonance entre les réponses à deux différentes questions portant sur la perception des enseignants quant aux taux d'inadaptation dans l'école, il serait donc important, dans une autre étude, de prévoir un mécanisme pour éviter d'obtenir une dissonance, même légère, au niveau des réponses. Il pourrait s'agir d'une observation, cas par cas, pour vérifier la prévalence exacte du taux d'inadaptation dans une classe selon le genre des élèves.

(10) Il serait intéressant aussi de présenter le «Questionnaire d'évaluation de l'indiscipline et de la violence à l'école» de manière à pouvoir retrouver des liens entre les comportements problématiques et les moyens spécifiques, ou du moins des catégories, utilisés pour contrer la violence.

(11) À l'aide du «Questionnaire d'évaluation de l'indiscipline et de la violence à l'école», il serait intéressant d'identifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les comportements de violence observés par des enseignants du secondaire et des enseignants du primaire.

(12) Finalement, il serait utile de refaire l'étude auprès d'un échantillon plus représentatif de la population enseignante. Il serait alors important de recueillir l'opinion d'un plus grand nombre d'enseignants vivant la précarité de l'emploi.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T.M. (1985). *Assesment and Taxonomy of Child and Adolescent Psychopathology*. Newbury Park: Sage Publication.
- Archambault, J.; Brunet, L. et Goupil, G. (1984). *Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété*. Montréal: Faculté des Sciences de l'éducation, section d'administration scolaire. Université de Montréal.
- Arends, R.I. (1991). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.
- Audy, P. (1989). La violence en milieu scolaire: une des réactions symptomatiques d'un système hyperstressé. Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.) (1989). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, 49-57.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. (Traduit par Rondal, J.A.). New Jersey: Prentice-Hall Inc. (Publication originale en 1973).
- Barkley, R. (1987). *Defiant children: A Clinician's Manual for Parent Training*. New York: Guilford Press.
- Baulu, P. (1985). *L'école et la santé mentale. État de la santé mentale en milieu scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Beaumont, C. (1995). Réagissons contre la violence à l'école. *Vie Pédagogique* 92, 5.
- Bellemare, J.F. (1994). *Les différences comportementales entre les garçons et les filles en relation avec le phénomène du décrochage scolaire*. Mémoire de Maîtrise en Éducation. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bellemare, J.F.; Julien, R.; Laflamme, J. et Larivière, J. (1994). *La motivation des élèves au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec (Ministère de l'Éducation).
- Berteau, G. (1989). Projet «Vivre en harmonie». Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain.
- Bertrand, L. (1989). Un projet-pilote de prévention. Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain.
- Blase, J. et Pajak, E. (1985). How discipline creates stress for teachers. *The Canadian school executive*, 4(7), 8-10, 14.

- Blauvelt, P.D. (1981). *Effective Strategies for School Security*. Reston: National Association of Schools Principals. (ERIC Service de reproduction de document ED209774)
- Boivin, G. et Roy, J. (1988). *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Boldizar, J.P.; Perry, D.G. et Perry, L.C. (1989). Outcome Values and Aggression. *Child development*, 60(3), 571-579.
- Boudreault, G. et Fontaine, S. (1983). *Les défis de l'école secondaire. Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Brendtro, L. et Long, N. (1995). Breaking the cycle of conflict. *Educational Leadership*, 52(5), 52-56.
- Brunet, L. (1991). *Gestion du stress ou gestion de soi*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1992). *La violence à l'école: objectif zéro*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec. Document numéro D9829.
- Chamberland, C. (1987). Famille, valeurs et société. *Service social*, 36(2-3), 274-285.
- Chapman, E. (1979). An Analysis of Opinions about the Behavior of Disruptive High School Students and a History of their Earlier School Behaviour. *The Journal of the International Association of Pupil Personnel Workers*, 23(4), 196-204.
- Clarke, J. (1984). *Analysis of Recent Corporal Punishment Cases Reported in National Newspapers*. Conférence présentée à la Convention Annuelle de l'Association Nationale des psychologues scolaires de Philadelphie le 20 avril 1984. (ERIC Service de reproduction de document ED253347).
- Côté, G.; LeBlanc, M.; Ouellet, G. et Pronovost, A. (1986). *Violence et délinquance à l'école: Inventaire de mesures préventives*. Montréal: Service des études CÉCM.
- Curwin, R. et Mendler, A.N. (1980). *The discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Boston: Reston Publishing company.
- Cusson, M. (1990). La violence à l'école: le problème et les solutions. *Apprentissage et socialisation*, 13(3), 213-221.
- Dawoud, M. et Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(2), 197-210.
- Débardieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris: Éditions sociales françaises.
- Defrance, B. (1988). *La violence à l'école*. Paris: Syros/Alternatives.

- Duclos, G. (1992). L'enfant agressif à l'école. *Le magazine Enfants*, 4(6), 6-7.
- Dufresne, D.; Lamothe, D.; Payeur, C. et Piotte, J.M. (1988). *Vivre la précarité: la réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Québec: Service de recherche de la CEQ et le service aux collectivités de l'UQAM. (no D9241).
- Eyde, D.R. et Fink, A.H. (1983). *Don't Do That! And Other Counseling Strategies for the Chronically Disruptive*. Ann Harbor: University of Michigan. (ERIC Service de reproduction de documents ED226308).
- Feitler, F.C. et Tokar, E. (1982). Getting a Handle on Teacher Stress: How Bad is the Problem? *Educational Leadership Journal*, 456-458.
- Friedman, N.L. (1983). High School Substituting: Task Demands and Adaptations in Educational Work. *Urban Education*, 18(1), 114-126.
- Frosch, C.S. (1984). Thoughts on the Proper Utilization of the Substitute Teacher. *NASSP Bulletin*, 68(468), 89-91.
- Gagnon, C. (1989). Comportements agressifs dès le début de la fréquentation scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 12(1), 12-18.
- Gallup, G.H. (1982). Gallup's Poll of the Public Attitude Toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 64(1), 37-50.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*. Montréal: Éditions Québec-Amérique.
- Geiger, K. et Turiel, E. (1983). Disruptive School Behavior and Concepts of Social Convention in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 677-685.
- George, W. (1978). The Day the Super Subbed Incognito. *Instructor*, 87(10), 70-71.
- Gottfredson, G.D. et Gottfredson, D.C. (1985). *Victimization in School*. New York: Plenum Press.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Goupil, G. Brunet, L. et Archambault, J. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 477-487.
- Goupil, G. Michaud, P. et Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3).
- Guindon, J. (1992). *Developing an In-School Suspension Program in an Elementary School as an Alternative to Home-Bound Suspension*. Thèse de doctorat inédite de l'Université Nova. (ERIC Service de reproduction de documents ED349679).
- Guitouni, M. (1987). *Les punis de la société*. Montréal: Stanké.

- Harlan, J.P. et McDowell, C.P. (1981). Crime and Disorder in the Public School. *Journal Educational Studies*, 12(3), 221-229. (ERIC Service de reproduction de documents EJ255614).
- Hébert, J. (1989a). La problématique des jeunes agressifs: des points de repère. *Apprentissage et socialisation* 12(1), 45-52.
- Hébert, J. (1989b). Stratégie d'intervention et de prévention auprès de jeunes agressifs. Des pistes pour l'action. Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.) (1989). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, 83-89.
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école. Guide de prévention et techniques d'intervention*. Conseil Québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Henderson, D. H. et al. (1989). The Use of Force by Public School Teachers as a Defense against Threatened Physical Harm. *West's education law reporter*, 54(3), 773-783. (ERIC Service de reproduction de documents EJ396516).
- Holdaway, E.A. et Bentham, J.A. (1974). The Provision of Substitute Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 20(1), 24-33.
- Hoover, J. et Hazler, R.J. (1991). Bullies and Victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 212-219. (ERIC Service de reproduction de documents ED426825).
- Houle, É. et Tissot, F. (1989). *L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant*. *Revue de littérature*. Sainte-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Houston, R. et Grubaugh, S. (1989). Language for Preventing and Defusing Violence in the Classroom. *Urban Education Journal*, 24(1), 25-37. (ERIC Service de reproduction de documents EJ390050).
- Hyman, A. et D'Allessandro, J. (1984). Good, Old Fashioned Discipline: The Politics of Punitiveness. *Phi Delta Kappan*, 66(1), 39-45.
- Jentzen, A.E.; et Vockell, E.L. (1978). Substitute Teachers: Current Status and Some Suggestions for Improvement. *NASSP Bulletin*, 62(416), 84-88.
- Johnson, R.E. (1983). *Scriptotherapy: A Technique for Conflict Resolution*. Thèse de doctorat inédite. Université de Walden, Arizona. (ERIC Service de reproduction de documents ED244205).
- Kohut, S. et Range, D.G. (1986). *Classroom Discipline: Case Studies and Viewpoints*. Washington: National education association. (ERIC Service de reproduction de documents ED314209).
- Kraft, D.W. (1980). New Approaches to Substitute Teacher Problem. *NASSP Bulletin*, 67(437), 79-86.

- Kuczynski, L.; Kochanska, G.; Radke-Yarrow, M. et Girnius-Brown, O. (1987). A Developmental Interpretation of Young Children's Non-Compliance. *Developmental psychology*, 23, 799-806.
- Lamontagne, A. et Ouellet, G. (1988). *La prévention de la violence et de la délinquance à l'école. Guide d'activités*. Montréal: Service des études de la CÉCM.
- Lamoureux, H. (1992). Le métier d'enseigner: de la passion à l'épuisement. *Options*, (4), 11-19.
- Laplante, L. (1993). Oui, l'éducation physique voit la violence. *Le Soleil* (12 décembre 1993).
- Lapointe, Y. (1989). Programme de prévention de la violence en milieu scolaire. Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain.
- Laurendeau, M.C.; Gagnon, G.; Lapointe, Y. et Beauregard, F. (1989). Sensibilisation à la violence en milieu scolaire: évaluation d'un programme pilote. *Apprentissage et socialisation*, 12(2), 89-98.
- Lawrence, J.; Steed, D. et Young, P. (1983). Monitoring Teachers: Reports of Incidents of Disruptive Behaviour in Two Secondary Schools: Multidisciplinary Research and Intervention. *Educational Studies*, 9(2), 81-91.
- LeBlanc, M. (1989). Prédire les actes de violence de l'adolescence à la jeunesse. Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.) (1989). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, 67-72.
- Légaré I., (1995). Au Trois-Rivières High School: L'art de passer l'éponge. *Le Nouvelliste* (2 février 1995), Trois-Rivières.
- Legault-Faucher, M. (1994). Violence en milieu de travail. Opération détection-désamorçage. *Prévention au travail*, 7(1), 5-9.
- Lindquist, B. et Molnar, A. (1995). Children learn what they live. *Educational Leadership*: 52(5), 50-51.
- Loeber, R. et Dishion, T. (1983). Early Predictors of Male Delinquency: A Review. *Psychological bulletin*, 94(1), 68-99.
- MacDougall, J. (1993). *Violence à l'école: programmes et prévention. Rapport de l'Association canadienne d'éducation*. Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Madak, P.R. et Bravi, G.D. (1992). *Second Step: A Violence Prevention Curriculum» in a Western Canadian Elementary School. An Evaluation*. Manitoba: River East School Division 9. (ERIC Service de reproduction de documents ED350542).

- Mersky, R. (1983). *A major Cause of stress among Teachers*. Conférence présentée à la réunion annuelle du "Southern Regional Council on Educational Administration" Knoxville, Tennessee. (ERIC Service de reproduction de documents ED253918).
- Nelson, M. (1983). A Few Steps by Regular Teachers Can Help Substitute with Class Instruction. *NASSP Bulletin*, 67(466), 98-100.
- Michaud, Y. (1986). *La violence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moser, G. (1987). *L'agression*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mullen, J.A. et Wood, F.H. (1986). Teacher and Student Ratings of the Disturbingness of Common Behavior Problems. *Behavioral Disorders*, 11(3), 168-177.
- Parent, G.; Lagacé, G. et Saint-Cyr, P. (1993). *Questionnaire d'évaluation du potentiel agressif*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Parent, G.; Paré, C.; Lagacé, G. et Saint-Cyr, P. (1994). Comparaison entre des élèves déficients intellectuels intégrés et des élèves de classe ordinaire du primaire quant aux comportements avoués de violence et de victimisation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 5(2), 117-135.
- Parent, G.; Duquette, R. et Carrier, J. (1993). Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 537-553.
- Parker, J. et Asher, S. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 352-390.
- Pascale, P.J.; King, J.C. et Mastrian, L. (1984). The Development and Validation of an Elementary School Substitute Teacher Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 44(2), 507-511.
- Patterson, G.R.; Dishion, T.J. et Bank, L. (1984). Family interaction: A Process Model of Deviancy Training. *Aggressive Behavior*, 10(3), 253-267.
- Pronin, B. (1983). Guerilla Guide to Effective Substitute Teaching. *Instructor*, 92(6), 64-68.
- Redl, F. et Wineman, D. (1952). *Controls from Within*. New York: The Free Press.
- Roy, J. (1989). La violence en milieu scolaire. Dans Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse (Éd.) (1989). *La violence et les jeunes. La comprendre, la contrer. Ça vaut le coup!* Actes du colloque organisé par le Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. Montréal: Centre de services sociaux du Montréal métropolitain, 59-63.

- Royer, E.; Saint-Laurent L. et Bitauveau, I. (1993). La suspension et l'expulsion à l'école secondaire. *Options*, (7), 99-108.
- Royer, E. et Tremblay, R. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Russo, D.; Cataldo, M. et Cushing, P. (1981). Compliance Training and Behavioral Covariation in the Treatment of Multiple Behavior Problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(3), 209-222.
- Rutter, M.; Maugham, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effect on Children*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Schoen, S. (1983). The Status of Compliance Period: Implications For Programming. *Journal of special education technology*, 17, 483-496.
- Schoen, S. (1986). Decreasing Noncompliance in a Severely Multihandicapped Child. *Psychology in the Schools*, 23, 88-94
- Selltiz, C.; Wrightsman, L.S. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. (Traduit par D. Bélanger). Montréal: H.R.W.
- Scrimger, G.C. et Elder, R. (1981). *Alternatives to Vandalism: "Cooperation or Wreckreation"*. Sacramento: Bureau du Gouverneur Général de l'État de Californie. School Safety Center. (ERIC Service de reproduction de documents ED234472).
- Spallanzani, C.; Brunelle, J. et Binet, M. (1986). Le rôle des suppléants dans l'enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), 361-372.
- Strain, P.; Lambert, D.; Kerr, M.; Stagg, V. et Lenkner, D. (1983). Naturalistic Assessment of Children's Compliance to Teacher's Requests and Consequences for Compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 243-249.
- Tavris, C. (1984). *La colère*. Montréal: Éditions de l'homme.
- Toby, J. (1983). *Violence in schools. Research in brief*. Département de la justice du district de Washington. National Inst. of Justice. (ERIC Service de reproduction de document ED319837).
- Trulson, M.E. (1986). Martial Arts Training: A Novel "Cure" for Juvenile Delinquency. *Human Relations*, 39(12), 1131-1140.
- Vestermarck, S.D. et Blauvelt, P.D. (1978). *Controlling Crime in the School: A Complete Security Handbook for Administratorr*. West Nyack: Parker Pub.
- Vitaro, F.; Dobkin, P.L.; Gagnon, C. et LeBlanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

- Walker, H.; Todis, B.; Holmes, G. et Horton, D. (1987). *The Walker Social Skills Curriculum: The Access Program (Adolescent Curriculum for Communication and Effective Social Skills)*. Texas: PRO-ED.
- Walker, H.M. et Eaton-Walker, J. (1994). *L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants*. (Traduit par É. Royer) Québec: École et comportement.
- Wandzilak, T. et Grieco, E. (1982). Preparing for Substitute Teaching. *JOPERD*, 53(3), 79-80.
- Washington, R. (1972). Substitute Teachers Need Supervisory Help. *Educational Leadership*, 30(2), 153-156.
- Wehman, P. et McLaughlin, P. (1994). Teachers' Perceptions of Behavior Problems with Severely and Profoundly Handicapped Students. *Mental Retardation*, 1, 20-21.
- Williams, C. et Forehand, R. (1984). An Examination of Predictor Variables for Child Compliance and Noncompliance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 491-504.
- Williams, S. K. (1991). We Can Work it Out. *Teacher Magazine*; 3(2), 22-23. (ERIC Service de reproduction de documents EJ438506).
- Wood, F.H. (1986). Special Education for Disturbed Adolescents. Dans Apter, S.J. et Goldstein, A.P. (Éds.). *Youth violence Programs and Prospects*. New York: Pergamon Press inc, 1-23.
- Woods, L.L. et Woods, T.L. (1974). Substitute, a Psychological Study. *Elementary School Journal*, 75(3), 162-167.

ANNEXE 1
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE
LA VIOLENCE ET DE
L'INDISCIPLINE À L'ÉCOLE
(QÉVIE-1994)

Questionnaire d'évaluation de la violence et de l'indiscipline à l'école



par Christiane Gosselin
et Ghyslain Parent
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Trois-Rivières, janvier 1995

Madame,
Monsieur,

Notre équipe conduit actuellement une recherche sur les problèmes de la violence et de l'indiscipline à l'école primaire.

À titre de témoin et d'intervenant(e) de première ligne, nous sollicitons votre opinion afin de connaître les comportements des élèves du primaire observés dans votre pratique ainsi que les moyens que vous utilisez pour les prévenir et les contrer.

Le questionnaire a été élaboré dans le cadre d'un travail de recherche au niveau de la maîtrise en éducation. Pour assurer l'anonymat des répondants, les réponses seront analysées dans leur ensemble et les questionnaires détruits. .

Vous êtes invité(e) à répondre rapidement et selon votre première idée. Les quelque vingt minutes que vous consacrerez à scruter votre expérience s'ajouteront à tout le travail déjà investi par les chercheurs, et qui ne saurait être mené à terme sans votre précieuse collaboration.

Nous vous remercions infiniment de votre participation et vous souhaitons de grandes satisfactions dans votre travail.

Christiane Gosselin
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Ghyslaine Parent, Ph.D.
Professeur au département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA VIOLENCE ET DE L'INDISCIPLINE À L'ÉCOLE (QÉVIE-1994)

Réalisé par Christiane Gosselin
et Ghyslain Parent
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
Automne 1994

STRICTEMENT CONFIDENTIEL

Le *Questionnaire d'évaluation de la violence et de l'indiscipline à l'école* est un instrument servant à la description et à la mesure des situations de violence et d'indiscipline à l'école. Il permet également de décrire et de mesurer les moyens utilisés par l'enseignant ou la direction pour contrer la violence et l'indiscipline à l'école. Il comprend cinq parties:

Partie A: Recueille des renseignements sociodémographiques sur le répondant: Âge, sexe, fonction, expérience, etc.

Partie B: Recueille des renseignements généraux sur le comportement des élèves dans l'école.

Partie C: Recueille l'opinion des enseignants sur la fréquence d'apparition de 44 comportements spécifiques de violence et d'indiscipline à l'école.

Partie D: Recueille l'opinion des enseignants sur la fréquence d'utilisation de 68 moyens et solutions visant à contrer l'indiscipline et la violence à l'école.

Partie E: Recueille diverses informations sur les perceptions des enseignants quant à des éléments reliés à la violence et à l'indiscipline à l'école.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION.

NOUS TENONS À VOUS AVISER QU'AUCUN RENSEIGNEMENT INDIVIDUEL NE SERA COMMUNIQUÉ. IL N'Y AURA QUE DES RÉSULTATS DE L'ENSEMBLE DE TOUS LES RÉPONDANTS QUI POURRONT ÊTRE TRANSMIS.

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA VIOLENCE ET DE L'INDISCIPLINE À L'ÉCOLE

RENSEIGNEMENTS SUR LE RÉPONDANT

École _____

Sexe _____ Âge _____

Quelle est votre fonction dans l'école? _____

Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement? _____

Depuis combien d'années enseignez-vous dans CETTE école? _____

À quel(s) niveau(x)
travaillez-vous?préscolaire ☐primaire ☐secondaire ☐chemin. part. ☐

Pour les questions suivantes, indiquez une réponse pour chacun
des items en mettant un X dans le cercle correspondant le plus
à votre situation.

NE RIEN INSCRIRE DANS LA MARGE.

SI VOUS ÊTES SPÉCIALISTE OU SPÉCIALISTE SUPPLÉANT,
QUELLE EST VOTRE SPÉCIALITÉ ?

Éducation physique ☐Anglais ☐Morale ☐Art dramatique ☐Danse ☐Arts plastiques ☐Musique ☐Rééducation ☐Orthopédagogie ☐Autre ☐

QUEL EST VOTRE STATUT SELON LA CONVENTION ?

STATUT PRÉCAIRE

Temps partiel
(contrat) ☐À la leçon ☐Suppléance
occasionnelle ☐

STATUT RÉGULIER

Permanent ☐En voie d'atteindre
la permanence ☐Suppléance rég.
(ayant permanence) ☐AUTRE ☐

(Spécifiez)

SI VOUS ÊTES SUPPLÉANT OU SUPPLÉANTE, COMBIEN DE JOURS DE
SUPPLÉANCE AVEZ-VOUS EFFECTUÉS DANS CETTE PRÉSENTE ÉCOLE
AU COURS DES DERNIERS SIX (6) MOIS?

_____ JOURS

1

1

--	--	--

(2-4)

--	--	--

(5-7)

--

8

--	--

9-10

--

11

--

12

--	--

13-14

--	--

15-16

--

17

--

18

--	--	--

(19-21)

B- COMPORTEMENTS OBSERVÉS EN GÉNÉRAL DANS L'ÉCOLE

1- Comparativement à d'autres écoles de votre commission scolaire, croyez-vous que, dans votre ÉCOLE, les comportements inadaptés sont:

Beaucoup moins fréquents ☐

Plus fréquents ☐

Moins fréquents ☐

Beaucoup plus fréquents ☐

Aussi fréquents ☐

Aucune idée ☐

☐
22

2- L'ÉCOLE où vous travaillez actuellement possède-t-elle un CODE de vie précis en ce qui a trait à la gestion de l'indiscipline et de la violence ? OUI ☐ NON ☐ JE NE SAIS PAS ☐

3- Le code de vie de votre ÉCOLE est:

Totalement inefficace ☐

Un peu efficace ☐

Un peu inefficace ☐

Totalement efficace ☐

☐
23

4- Votre CLASSE (ou vos classes) possède-t-elle un CODE de vie précis en ce qui a trait à la gestion de l'indiscipline et de la violence ? OUI ☐ NON ☐ JE NE SAIS PAS ☐

5- Le code de vie de votre CLASSE est:

Totalement inefficace ☐

Un peu efficace ☐

Un peu inefficace ☐

Totalement efficace ☐

☐
24

6- Selon VOUS, quel est le pourcentage des élèves fréquentant cette ÉCOLE qui présentent des comportements inadéquats?

 %

☐ ☐
25-26

7- Selon VOUS, quel est le pourcentage des élèves fréquentant VOTRE CLASSE qui présentent des comportements inadéquats?

 %

☐ ☐
27-28

8- Selon VOUS, quel pourcentage des GARÇONS de votre CLASSE présentent des difficultés majeures de comportement?

 %

☐ ☐
29-30

9- Selon VOUS, quel pourcentage des FILLES de votre CLASSE présentent des difficultés majeures de comportement?

 %

☐ ☐
31-32

C- COMPORTEMENTS SPÉCIFIQUES DE VIOLENCE ET D'INDISCIPLINE

Les énoncés suivants se rapportent au comportement de violence et d'indiscipline de vos élèves. Suivant votre connaissance du groupe, inscrivez dans la marge de gauche la cote correspondant à la FRÉQUENCE du comportement. En évaluant chaque énoncé, ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions. Essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par les réponses aux différents énoncés. Soyez SPONTANÉ, dans cette forme de questionnaire, c'est la première impression qui est la meilleure. Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de coter chaque énoncé.

Au cours des six derniers mois, à quelle fréquence ces COMPORTEMENTS INACCEPTABLES se sont-ils produits dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

- 0 = JAMAIS
- 1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
- 2 = QUELQUES FOIS
- 3 = SOUVENT
- 4 = TRÈS SOUVENT
- 5 = À TOUS LES JOURS

- | | |
|-----|---|
| [] | 01 - Jouer d'une façon agressive avec les autres (sans intention de blesser) |
| [] | 02 - Agressions physiques contre d'autres élèves (avec intention de blesser) |
| [] | 03 - Toucher au corps d'un autre à des fins sexuelles (sans son consentement) |
| [] | 04 - Agressions physiques dirigées contre le PERSONNEL de l'école |
| [] | 05 - Langage abusif ou paroles blessantes envers d'autres ÉLÈVES |
| [] | 06 - Langage abusif ou paroles blessantes envers un MEMBRE DU PERSONNEL |
| [] | 07 - Encourager quelqu'un à s'en prendre à un autre ÉLÈVE ou à un PERSONNEL |
| [] | 08 - Faire de l'intimidation |
| [] | 09 - Refus d'écouter un ENSEIGNANT |
| [] | 10 - Refus de respecter les règlements de l'école ou de la classe |
| [] | 11 - Bris d'un objet appartenant à l'ÉLÈVE lui-même |
| [] | 12 - Vol d'un objet de l'ÉCOLE dont la valeur est <u>inférieure</u> à 20,00\$ |
| [] | 13 - Boire de l'alcool à L'ÉCOLE |
| [] | 14 - Apporter une arme à l'école [pistolet, bâton, couteau] |
| [] | 15 - Bris d'un objet appartenant à l'ÉCOLE |
| [] | 16 - Arriver ivre ou drogué à l'ÉCOLE |
| [] | 17 - Faire de l'extorsion [«taxer»] |

Au cours des six derniers mois, à quelle fréquence ces COMPORTEMENTS INACCEPTABLES se sont-ils produits dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

0 = JAMAIS
1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
2 = QUELQUES FOIS
3 = SOUVENT
4 = TRÈS SOUVENT
5 = À TOUS LES JOURS

- | | |
|-----|---|
| [] | 18 - Vol d'un objet de l'ÉCOLE dont la valeur est <u>supérieure</u> à 20,00\$ |
| [] | 19 - Ridiculiser ou se moquer d'un ENSEIGNANT |
| [] | 20 - Menacer les autres ÉLÈVES avec une arme [pistolet, bâton, couteau] |
| [] | 21 - Être impliqué dans une bataille de GROUPE |
| [] | 22 - Bris d'un objet appartenant à un MEMBRE DU PERSONNEL |
| [] | 23 - Faire des menaces de mort à un AUTRE ÉLÈVE |
| [] | 24 - Se battre à coups de poings |
| [] | 25 - Menacer un MEMBRE DU PERSONNEL avec une arme [pistolet, bâton, couteau] |
| [] | 26 - Briser des parties d'une auto [antenne, pneus] |
| [] | 27 - Entrer par effraction dans l'école |
| [] | 28 - Vol d'un objet appartenant à un AUTRE ÉLÈVE |
| [] | 29 - Battre quelqu'un sans raison |
| [] | 30 - Vol d'un objet appartenant à un MEMBRE DU PERSONNEL |
| [] | 31 - Mettre le feu |
| [] | 32 - Faire des menaces de mort à un MEMBRE DU PERSONNEL |
| [] | 33 - Acheter, utiliser ou vendre des objets volés |
| [] | 34 - Avoir en sa possession des revues pornographiques |
| [] | 35 - Ridiculiser ou se moquer d'un ÉLÈVE différent [race, obèse, handicapé] |
| [] | 36 - Bris d'un objet appartenant à un AUTRE ÉLÈVE |
| [] | 37 - Faire des bruits saugrenus avec sa bouche, sa chaise, etc. |
| [] | 38 - Lancer de menus objets dans la classe |
| [] | 39 - Argumenter continuellement avec l'enseignant |
| [] | 40 - Harceler un autre ÉLÈVE plus faible physiquement |

Au cours des six derniers mois, à quelle fréquence ces COMPORTEMENTS INACCEPTABLES se sont-ils produits dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

- 0 = JAMAIS
- 1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
- 2 = QUELQUES FOIS
- 3 = SOUVENT
- 4 = TRÈS SOUVENT
- 5 = À TOUS LES JOURS

[__]

4 1 - Copier sur les autres pendant les examens ou remettre un travail fait par un autre élève

[__]

4 2 - Faire l'école buissonnière

[__]

4 3 - Défier ou intimider l'ENSEIGNANT en le regardant dans les yeux

[__]

4 4 - Refus continu, par l'étudiant, d'accepter un RÈGLEMENT précis

D- MOYENS ET SOLUTIONS POUR CONTRER LA VIOLENCE ET D'INDISCIPLINE

Les énoncés suivants se rapportent à des moyens et solutions pour contrer les comportements de violence et d'indiscipline. Suivant votre connaissance, inscrivez dans la marge de gauche la cote correspondant à la FRÉQUENCE d'utilisation de chacune des solutions proposées. Encore une fois, en évaluant chaque énoncé, ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions. Essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par les réponses aux différents énoncés. Soyez SPONTANÉ, dans cette forme de questionnaire, c'est la première impression qui est la meilleure. Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de coter chaque énoncé.

Au cours des six derniers mois, à quelle FRÉQUENCE avez-vous utilisé ces solutions dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

- 0 = JAMAIS
- 1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
- 2 = QUELQUES FOIS
- 3 = SOUVENT
- 4 = TRÈS SOUVENT
- 5 = À TOUS LES JOURS

- | | |
|-----|--|
| [] | 01 - J'utilise l'HUMOUR pour ridiculiser la SITUATION (mais non l'élève) |
| [] | 02 - J'utilise un langage non verbal. Par exemple: sourire, clin d'oeil, doigt sur la bouche, faire signe avec la main de baisser le ton, etc. |
| [] | 03 - J'accorde des privilèges spéciaux. Exemple: Être la première dans un rang. |
| [] | 04 - J'ai une entrevue privée avec l'élève |
| [] | 05 - J'utilise un contrat, une feuille de route ou un billet de comportement d'apprentissage |
| [] | 06 - J'envoie une lettre de félicitations à la maison lorsque je remarque une amélioration |
| [] | 07 - Je prive l'élève de sa récréation |
| [] | 08 - Je fais expulser l'élève de l'école et je le fais changer d'école |
| [] | 09 - Je demande aux autres élèves de me noter les comportements inadaptés de certains élèves |
| [] | 10 - Je serre les bras, le cou et tire les oreilles ou les cheveux des élèves |
| [] | 11 - Je prive l'élève d'activités agréables et lui fais reprendre le travail. |
| [] | 12 - J'envoie l'élève au bureau de la direction |
| [] | 13 - J'inscris l'élève dans un programme d'apprentissage des habiletés sociales |
| [] | 14 - Je confisque l'arme pour la remettre aux parents ou à la police |

Au cours des six derniers mois, à quelle FRÉQUENCE avez-vous utilisé ces solutions dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

- 0 = JAMAIS
1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
2 = QUELQUES FOIS
3 = SOUVENT
4 = TRÈS SOUVENT
5 = À TOUS LES JOURS

- | | |
|-----|---|
| [] | 15 - Je fais suspendre l'élève pour quelques jours |
| [] | 16 - Je pointe un autre élève comme étant un modèle et demande à l'enfant d'imiter son comportement approprié |
| [] | 17 - Je pointe un élève comme n'étant pas un modèle et demande à l'enfant de ne pas imiter son comportement |
| [] | 18 - J'isole l'élève dans le coin de la classe, dans une autre classe ou dans le corridor |
| [] | 19 - Je mets l'élève à genoux |
| [] | 20 - J'élève le ton de la voix et je fronce les sourcils |
| [] | 21 - Je baisse le ton de la voix ou je garde silence quelque temps |
| [] | 22 - Je fais venir la police immédiatement |
| [] | 23 - J'exclus l'élève des activités parascolaires |
| [] | 24 - J'organise une brigade d'élèves responsables pour protéger les plus faibles |
| [] | 25 - J'éteins les lumières |
| [] | 26 - Je demande à l'élève de mettre la tête sur son bureau |
| [] | 27 - Je change complètement d'activité |
| [] | 28 - J'utilise des menaces. Par exemple: <i>«Si tu ne termines pas ce travail...»</i> |
| [] | 29 - Il m'arrive de crier après l'élève dérangeant |
| [] | 30 - J'explique longuement à l'enfant les effets de son comportement |
| [] | 31 - Je fais évoquer à l'élève les résultats de ses comportements. Ex: imagerie mentale. |
| [] | 32 - Je mets des commentaires négatifs dans son cahier de notes ou son agenda |
| [] | 33 - Je donne des tapes amicales à l'élève lorsqu'il est calme |
| [] | 34 - J'exige une réflexion écrite de l'élève pour qu'il explique son comportement |

Au cours des six derniers mois, à quelle FRÉQUENCE avez-vous utilisé ces solutions dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

0 = JAMAIS
1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
2 = QUELQUES FOIS
3 = SOUVENT
4 = TRÈS SOUVENT
5 = À TOUS LES JOURS

- [] 35 - Je privilégie un moment intime avec l'élève qui s'est amélioré. Ex: sortie au restaurant
- [] 36 - Lorsque l'élève inadapté agit bien, je lui donne des gommettes, des images ou des petits jouets
- [] 37 - Je mets des commentaires positifs dans son cahier de note ou son agenda
- [] 38 - Je félicite l'élève pour son amélioration devant toute la classe
- [] 39 - Je fais un journal de classe où sont indiqués les bons coups de mes élèves
- [] 40 - J'entre en contact (téléphone, lettre, mémos) avec les parents pour les aviser des mauvais comportements
- [] 41 - Je verbalise avec mes collègues de travail au sujet des mauvais comportements et je leur demande de me donner des solutions
- [] 42 - Je porte plainte à la police
- [] 43 - Je prive l'élève du berlingot de lait ou autre programme alimentaire
- [] 44 - Je lui retire le droit de participer au concert ou spectacle de fin d'année
- [] 45 - J'apprends à l'élève à résoudre ses problèmes d'une autre façon
- [] 46 - J'invite les parents à rencontrer le directeur
- [] 47 - Je sépare les élèves afin que les élèves perturbés ne soient pas assis ensemble
- [] 48 - Je donne un devoir supplémentaire
- [] 49 - J'enlève des points de conduite
- [] 50 - Je fais ramasser ou réparer à l'élève ce qu'il a endommagé
- [] 51 - J'interdis d'aller aux toilettes pendant la classe
- [] 52 - Je pose des questions pour clarifier le problème
- [] 53 - J'utilise le groupe pour faire pression sur l'élève afin qu'il modifie son comportement
- [] 54 - J'assigne une autre place à l'élève

Au cours des six derniers mois, à quelle FRÉQUENCE avez-vous utilisé ces solutions dans votre CLASSE (ou dans vos classes):

- 0 = JAMAIS
1 = RAREMENT (UNE OU DEUX FOIS)
2 = QUELQUES FOIS
3 = SOUVENT
4 = TRÈS SOUVENT
5 = À TOUS LES JOURS

- | | |
|------|---|
| [__] | 55 - Je détourne l'attention de l'élève |
| [__] | 56 - Je donne une copie |
| [__] | 57 - J'ignore les comportements antisociaux et je renforce les autres |
| [__] | 58 - J'utilise la contrainte physique |
| [__] | 59 - Je prévois des activités individuelles ou pour toute la classe à titre de récompenses pour avoir respecté les règles établies et j'en prive ceux qui dérangent |
| [__] | 60 - J'accepte quelquefois une obéissance partielle plutôt que d'insister sur une obéissance stricte et entière |
| [__] | 61 - J'oblige l'élève à présenter des excuses au groupe ou à un autre élève |
| [__] | 62 - Je déchire ou inscris «zéro» sur la feuille de l'élève qui a copié |
| [__] | 63 - Je fais prendre conscience à l'enfant que le problème LUI appartient et je l'aide à trouver ses solutions |
| [__] | 64 - Je mets l'élève «au piquet» (debout, seul dans un coin) |
| [__] | 65 - J'élabore (seule ou en équipe) un PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ |
| [__] | 66 - Je confie des RESPONSABILITÉS à l'élève présentant des difficultés comportementales |
| [__] | 67 - J'envoie l'élève dans un «local de réflexion» |
| [__] | 68 - J'interdis FORMELLEMENT à l'élève d'émettre un comportement et je lui en suggère un autre |
| [__] | 69 - Autre_____ |
| [__] | 70 - Autre_____ |
| [__] | 71 - Autre_____ |

E- DIVERS

1- Quelle serait actuellement votre efficacité personnelle (votre degré de succès) à gérer les comportements problématiques de vos élèves?

Totalement inefficace ☐

Un peu efficace ☐

Un peu inefficace ☐

Totalement efficace ☐

1

2- Lorsque MES élèves sont en présence d'AUTRES enseignants, ils agissent:

Nettement PIRE qu'avec moi ☐

Légèrement un peu plus mal qu'avec moi ☐

Comme s'ils étaient avec moi ☐

Légèrement un peu mieux qu'avec moi ☐

Nettement MIEUX qu'avec moi ☐

2

3- À la gauche de chacun des énoncés, veuillez indiquer le POURCENTAGE des mauvais comportements qui se passent à cet endroit.

Le total ne doit pas dépasser 100%

Dans la cour de l'école durant la récréation

Dans la cour, à l'heure du midi

Dans la cour à un autre moment

En classe

Au gymnase durant la période d'éducation physique

Aux casiers

Dans les corridors et les escaliers

Durant les rassemblements généraux (spectacles, etc.)

Entre l'école et la maison

Autre (Spécifiez)

100%

3-4

5-6

7-8

9-10

11-12

13-14

15-16

17-18

19-20

21-22

Si, au cours de votre carrière d'enseignant ou d'enseignante, vous avez été VICTIME de violence, nous vous invitons à nous raconter cet événement.

Il peut s'agir de violence verbale majeure ou physique de la part d'un élève ou même d'un parent. Veuillez également nous indiquer comment vous avez résolu le problème.

ANNEXE 2
LETTRES ADRESSÉES AUX SUJETS
DEVANT RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE
D'ÉVALUATION DE LA VIOLENCE ET
DE L'INDISCIPLINE À L'ÉCOLE
(QÉVIE-1994)



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Trois-Rivières, janvier 1995

Madame,
Monsieur,

Notre équipe conduit actuellement une recherche sur les problèmes de la violence et de l'indiscipline à l'école primaire.

À titre de témoin et d'intervenant(e) de première ligne, nous sollicitons votre opinion afin de connaître les comportements des élèves du primaire observés dans votre pratique ainsi que les moyens que vous utilisez pour les prévenir et les contrer.

Le questionnaire a été élaboré dans le cadre d'un travail de recherche au niveau de la maîtrise en éducation. Pour assurer l'anonymat des répondants, les réponses seront analysées dans leur ensemble et les questionnaires détruits. .

Vous êtes invité(e) à répondre rapidement et selon votre première idée. Les quelque vingt minutes que vous consacrerez à scruter votre expérience s'ajouteront à tout le travail déjà investi par les chercheurs, et qui ne saurait être mené à terme sans votre précieuse collaboration.

Nous vous remercions infiniment de votre participation et vous souhaitons de grandes satisfactions dans votre travail.

Christiane Gosselin
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Ghyslaine Parent, Ph.D.
Professeur au département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Le 17 février 1995

RAPPEL

Aux membres de l'équipe enseignante
École xxxxx

Chers collègues,

Je voudrais vous remercier de l'intérêt que vous avez porté à mon travail sur l'indiscipline et la violence. Votre participation en si grand nombre réchauffe mon coeur d'enseignante et me confirme que l'éducation est une responsabilité collective et que nous l'avions compris depuis longtemps.

Soyez assurées et assurés que j'apprécie vraiment beaucoup ce coup de main que vous donnez à mon effort. Je fais de mon mieux pour faire un beau travail. J'envie cependant vos contacts de tous les jours avec les enfants et les autres membres de l'équipe enseignante.

Permettez-moi de vous rappeler que, si vous ne l'avez pas encore fait, il est encore temps de remettre votre questionnaire à la secrétaire de l'école. Vous pouvez aussi me téléphoner.

Je communiquerai avec vous pour vous faire part des résultats de l'enquête. Un gros MERCI et à bientôt,

Christiane Gosselin
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

N.B. Je suis toujours intéressée à recueillir de la documentation sur le sujet...

ANNEXE 3
COMMENTAIRES DES RÉPONDANTS
AJOUTÉS À LA FIN DU
QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA
VIOLENCE ET DE L'INDISCIPLINE À
L'ÉCOLE (QÉVIE-1994)

COMMENTAIRES DES RÉPONDANTS

Dans les lignes qui suivent, seront présentés les commentaires que les répondants ont bien voulu ajouter à la fin de leur exemplaire du questionnaire.

Questionnaire numéro 01 (Homme, 39 ans, Régulier)

Je privilégie un système d'argent scolaire (pour les deux dernières étapes). J'établis avec les élèves des règles de conduite et un tableau de comportement positif.

L'an dernier, j'avais un élève qui criait et ne se contrôlait pas. Il faisait des scènes et criait très fort. Je lui demandais calmement de sortir et il me répondait: «Viens me chercher». Je sortais et j'allais chercher le directeur qui lui demandait de sortir et il s'exécutait. Avant son retour en classe, je le rencontrais et lui expliquais mes exigences. Après deux mois, cet enfant a dû intégrer une classe spéciale car il avait été mal classé (venant de l'extérieur). Cependant, il s'était beaucoup calmé. Il avait aussi été mis sous médication.

Questionnaire numéro 04 (Femme, 29 ans, Précaire)

«Violence verbale et discussion».

Questionnaire numéro 07 (Femme, 48 ans, Régulier)

Je demande aux enfants de régler leurs différends à la récréation, de respecter l'autre. Un élève de maternelle (j'étais alors jardinière) m'a donné un coup de poing au visage. J'ai conduit l'élève chez la directrice. L'élève a été suspendu pour une journée, et moi j'ai pris congé pour m'en remettre et réfléchir. Ensuite, les parents et la directrice sont venus le reconduire à la maternelle. Échange. Cet enfant était incapable d'accepter les consignes, par exemple, s'asseoir sans déranger pour écouter le conte cette fois-là! L'élève, après rencontre avec les parents et la direction, ne venait plus ensuite que deux fois sur cinq, toujours en présence du psychologue et de la directrice. (Coups de pieds...aucune autorité...).

Questionnaire numéro 11 (Femme, 45 ans, Précaire)

Je demande à l'enfant d'inventer un moyen qui peut l'aider à éviter ce comportement.

Questionnaire numéro 18 (Homme, 51 ans, Régulier)

Menaces et chantage de la part d'un parent. J'ai confronté le parent à d'autres parents.

Questionnaire numéro 22 (Homme, 41 ans, Régulier)

Dans l'autobus...

Questionnaire numéro 23 (Femme, 53 ans, Régulier)

Je rassure le parent et je lui montre que je comprends la situation et qu'on désire collaborer avec lui afin d'aider son enfant.

Questionnaire numéro 38 (Femme, 49 ans, Régulier)

Règles de classe, conséquences positives ou négatives: argent scolaire, médailles, trophée.

Questionnaire numéro 45 (Femme, 52 ans, Régulier)

L'autobus...

Questionnaire numéro 46 (Femme, 48 ans, Régulier)

L'autobus...

Questionnaire numéro 48 (Homme, 41 ans, Régulier)

L'autobus.

Questionnaire numéro 52 (Femme, 38 ans, Régulier)

J'ai déjà reçu une roche près de l'oeil, lancée par un jeune élève. L'élève fut suspendu. De plus, j'ai eu une discussion avec l'éducatrice pour comprendre le problème.

Questionnaire numéro 54 (Femme, 36 ans, Précaire)

Dans l'autobus...

Questionnaire numéro 56 (Femme, 35 ans, Régulier)

Un élève de treize ans m'a dit: «Maudite vache, je vais crever les pneus de ton char». Le directeur et la psycho-éducatrice étaient avec moi à ce moment-là. Il était frustré car il croyait que c'était moi qui avait téléphoné à son père. Par après, il s'est excusé verbalement et j'ai mis le père au courant de cette violence verbale (menaces). On venait juste de rencontrer le père avec le jeune pour trouver des solutions à son comportement inacceptable.

Questionnaire numéro 58 (Femme, 26 ans, Précaire)

Je me suis fait piquer dans la jambe avec un crayon à mine. J'ai fait venir les parents à l'école et nous avons longuement discuté.

Questionnaire numéro 59 (Femme, 47 ans, Régulier)

«Mon papi [-grand-papa-] va venir te donner une volée après l'école». Ma réponse: «J'ai peur! J'en tremble! Je l'attends!». Devant ma confiance en moi, l'élève s'est calmé et je n'ai jamais vu le grand-père. J'en ai été quitte pour la confrontation et une certaine crainte que la scène ne se présente réellement.